Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9570841
Centre d'intérêt: 320

Mellouki, M'hammed.

Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec : un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980 / M'hammed Melhouki [i.e. Mellouki], Maurice Tardif ; Centre de recherche sur la formation des enseignants. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1995.
100 p. ; 25 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et recherche ; 17)

Résumé: p. [4] de la couv. Bibliogr.: p. [77]-100.

ISBN 2-89326-043-8

Vedette(s)-secondaire(s): Tardif, Maurice * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires * Université Laval. Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante

Descripteur(s): Formation des enseignants * Recherche * Formation continue * Connaissance * Revue de la documentation ' Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

Identificateur(s) de sujet: Professionnalisation

Cet ouvrage vise à brosser un bilan synthétique des travaux universitaires publiés sur la formation des enseignants au Québec au cours des quinze dernières années. La première partie donne une description générale du nombre et de la fréquence des travaux au cours de la période considérée. La seconde analyse les thèmes majeurs relevés dans la documentation: la formation initiale et continue, les contenus de la formation, les acteurs engagés, la question de la professionnalisation, le savoir des enseignants, la recherche universitaire et son rôle dans la formation des enseignants. La conclusion propose une synthèse des différents travaux et dégage certaines des voies qui restent ouvertes à l'investigation.

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

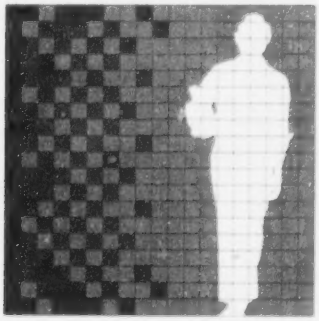
RECHERCHE, DÉBATS ET DISCOURS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC :

un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980

M'hammed Mellouki
Maurice Tardif

Centre de recherche sur la formation des enseignants

SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHE VOLUME 17, 1995



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

95 7084 1

Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec :

un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980

M'hammed Melhouki
Maurice Tardif

Centre de recherche sur la formation des enseignants

Données de catalogage avant publication (Canada)

Mellouki, M'hammed, 1943-

Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980

Publ. en collab. avec: Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89326-043-89

1. Enseignants - Formation - Recherche - Québec (Province). 2. Thèses et écrits académiques - Québec (Province). I. Tardif, Maurice, 1953- . II. Université Laval. Centre de recherche sur la formation des enseignants. III. Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires. IV. Titre.

LB1719.C3M44 1995 370',71'0720714 C95-940736-7

Dépôt légal 1er trimestre 1995
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-043-8
© LABRAPS

TABLE DES MATIÈRES

	Introduction	1
	Éléments d'un bilan quantitatif, 1980-1994	9
	Bilan thématique, 1980-1994	15
1.	La formation initiale et la formation continue des enseignants*	17
2.	Les contenus de la formation	20
3.	Les acteurs	27
4.	La question de professionnalisation de l'enseignement	32
5.	Le savoir des enseignants	45
6.	La recherche et son rôle dans la formation	61
	Conclusion	71
	Autres références	77
	Bibliographie	79

* Le masculin employé tout au long du texte l'est sans discrimination aucune et seulement dans le but de faciliter la lecture.

«Notre société accorde beaucoup de valeur à la scolarisation, mais peu d'importance à ceux qui y travaillent. Il y a là une contradiction étonnante» (Fernand Dumont, 1990)

Introduction[1]

Tant au Québec qu'un peu partout à travers le monde, la formation du personnel enseignant traverse aujourd'hui une phase critique de son histoire. Cette phase critique fait partie d'un contexte global de questionnement sur les systèmes éducatifs mis en place depuis la seconde guerre mondiale, sur les savoirs, les approches pédagogiques et les modèles de formation et d'apprentissage. Or, si l'interrogation sur la formation des enseignants et des enseignantes occupe le devant de la scène, c'est que ces derniers, on a parfois tendance à l'oublier, jouent un rôle indispensable au sein de la collectivité. De leur formation dépend en bonne partie la qualité de l'enseignement dispensé et la préparation d'une main-d'œuvre qui doit continuellement faire face à des changements sociaux, structurels et technologiques rapides et s'adapter aux exigences de la mondialisation des échanges qui englobera, à plus ou moins brève échéance, toutes les dimensions de l'activité humaine. D'elle dépend également la réalisation de certains objectifs sociaux formulés au cours des années cinquante et soixante, mais toujours à l'agenda, et auxquels d'autres objectifs se sont ajoutés : équité et traitement différencié des groupes sociaux, régionaux et ethniques, qualité de la formation, réussite éducative, excellence. Au Québec, les enseignants et les enseignantes d'aujourd'hui constituent un corps vieillissant, une génération appelée à se faire remplacer au cours des années à venir par ceux et celles qui sont actuellement en formation et par

1 Ce texte a été réalisé grâce à une subvention du décanat et du vice-décanat à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Nous voudrions remercier ici Madame Thérèse Laferrière et Monsieur Claude Trottier pour leur appui généreux à ce projet. Notre travail a également bénéficié des précieux conseils, remarques et suggestions des membres du Centre de recherche sur la formation des enseignants. Enfin, soulignons que Monsieur Jean-Baptiste Silla et Madame Joséphine Mukamurera, étudiants au doctorat au département de psychopédagogie, ont collaboré à la préparation de résumés ayant servi à la rédaction de ce rapport.

les jeunes diplômés en attente d'emploi. Et l'intégration de ces derniers nécessitera sans doute un perfectionnement et une mise à jour de leurs connaissances. C'est donc dire que de la formation que reçoivent les étudiants dépend de la qualité du corps professoral qu'ils constitueront au cours du premier tiers du 21e siècle.

Si les enseignants et les enseignantes jouent un rôle aussi capital, on comprend aisément que leur formation constitue un processus qui dépasse, par son ampleur, la tâche des institutions qui en ont la charge. La formation n'est pas non plus qu'une affaire dont les détails sont réglés entre étudiants et formateurs universitaires. Les orientations, les contenus, la durée et les modalités de sa réalisation dépendent de la collaboration de plusieurs acteurs scolaires et sociaux. Dans cette perspective, un bilan des travaux, des discours et des débats animés entre universitaires autour de la question de la formation des enseignants, est non seulement pertinent, mais nécessaire si l'on veut faire le point sur l'état et les besoins, éviter les écueils, rectifier les tirs et consolider les acquis. Ces travaux, discours et débats procèdent tous d'une intention, explicite ou implicite, d'une réflexion et d'une analyse du processus de formation. Quel éclairage apportent les travaux, les débats et les discours dont il est question ici sur la formation que reçoivent les futurs enseignants et enseignantes : ses orientations, ses contenus théoriques et pratiques, sa durée, sa qualité, etc.?

Par ailleurs, la formation n'est pas qu'un ensemble d'apprentissages de savoirs et de savoir-faire, de procédés pédagogiques et de méthodes et techniques d'enseignement. Elle est aussi transmission d'une vision de la société, de son histoire, de ses idéaux, de la diversité des groupes qui la composent et des rapports qui les lient ou les opposent. Et, en ce sens, on peut se demander jusqu'à quel point la formation dispensée prépare les enseignants et les enseignantes à leur tâche d'agents culturels et sociaux, à leur rôle de médiateur entre la collectivité et les générations de jeunes qu'ils forment et préparent à la vie en société. À titre d'exemple pour illustrer ce dernier point, depuis quelques années, les enseignants des écoles multiethniques, de la région montréalaise surtout, mais aussi ailleurs dans la province, sont confrontés à une clientèle de plus en plus

diversifiée du point de vue linguistique et culturel. Que pensent les formateurs et les chercheurs universitaires des programmes de formation et des stages de perfectionnement destinés aux enseignants et aux enseignantes œuvrant dans les écoles pluriethniques?

Quant aux acteurs directement concernés par ce bilan — les formateurs et les chercheurs universitaires puisqu'il s'agit essentiellement de leurs travaux —, les débats auxquels ils participent, les remises en causes qu'ils suscitent et les discours qu'ils publient ne sont jamais idéologiquement neutres. Et on le comprend fort bien : dans une conjoncture politique et économique qui incite les hommes politiques à attaquer, les enseignants et les enseignantes à se défendre — en gardant le silence ou autrement —, les formateurs d'enseignants cherchent à renforcer les acquis de la réforme dans leur domaine et à consolider leur position dans le champ universitaire. Aussi convient-il de tenter de cerner, lorsque cela est possible, les enjeux idéologiques qui sous-tendent les travaux et les discours des formateurs et des chercheurs universitaires.

Méthodologie du bilan

Deux précisions méthodologiques doivent d'abord être apportées. En premier lieu, ce premier volet d'un bilan sur la question de la formation des enseignants et des enseignantes est consacré essentiellement à la recension et à l'analyse des travaux réalisés par les formateurs et les chercheurs universitaires. Quand ils ne sont pas des comptes rendus des résultats de recherches achevées ou en cours, ces travaux expriment les opinions et les préoccupations de leurs auteurs en ce qui concerne la formation du personnel enseignant. Dans un cas comme dans l'autre, ils reflètent directement ou indirectement l'analyse que font les formateurs de l'une ou l'autre dimension du processus de formation. Toutefois, nous avons dans certains cas recensé des textes publiés par certains organismes gouvernementaux ou consultatifs comme ceux du ministère et du conseil supérieur de l'éducation. Il s'agit en fait de textes auxquels ont collaboré des chercheurs universitaires ou de textes auxquels se réfèrent ces derniers dans leurs travaux sur la formation des enseignants.

En second lieu, compte tenu du temps et des moyens dont nous disposions pour préparer le présent bilan, compte tenu également de l'état relativement jeune de l'organisation de la recherche dans ce domaine, le dénombrement et l'analyse des travaux ne pouvaient être aussi exhaustifs qu'on l'aurait souhaité. Aussi ce bilan ne porte-t-il que sur les travaux publiés sous forme d'ouvrage, de chapitre d'ouvrages ou d'actes de colloques et d'articles de périodiques, ce qui ne représenterait, selon Bernhard (1989), qu'environ 40 % de la recherche universitaire, alors que la littérature grise ou souterraine (thèses, mémoires, rapports de recherche, etc.) représenterait 60 %. Ce bilan exclut donc les travaux manuscrits (comme les thèses, les mémoires, les rapports de recherche), les recherches réalisées ou publiées à l'étranger dans des revues difficilement trouvables, de même que les recherches qui ne connaissent qu'une diffusion locale et limitée (par exemple, les brochures, rapports de recherche ou monographies publiés par les facultés et les départements des sciences de l'éducation). Enfin, sauf exception, les textes publiés dans les revues de vulgarisation, comme *Vie pédagogique* ou *Prospectives*, ou dans des magazines comme *Actualité*, ne font pas l'objet du bilan.

En réservant ce premier bilan aux travaux publiés, bilan qui sera complété plus tard par la recension et l'analyse d'autres travaux, nous voulions nous faire une idée de la documentation de sources universitaires plus facilement accessibles que la documentation manuscrite ou diffusée localement. Même s'ils ne représentent qu'une partie, et pas la plus importante quantitativement, de la recherche universitaire dans le domaine, les travaux publiés sont susceptibles d'être pris en considération dans l'élaboration des politiques éducatives et des orientations pédagogiques, dans le remaniement des programmes et la mise sur pied d'activités de formation.

Évidemment la pratique universitaire en matière de formation et de recherche ne se limite généralement pas à la documentation publiée. Aussi, faut-il le souligner une dernière fois, le bilan qu'en donne le présent texte restera partiel tant qu'il n'est pas complété par une recension plus exhaustive de l'ensemble de la production des formateurs et des chercheurs universitaires.

Sources documentaires du présent bilan

La documentation considérée ici vient essentiellement de deux sources : le bilan des travaux réalisés entre 1970 et 1988, repérés par Paulette Bernhard et Claude Lessard, et une compilation des périodiques, d'ouvrages ou monographies et d'actes de colloques publiés sur l'un ou l'autre aspect de la question qui nous intéresse.
En ce qui concerne la période 1980-1988, Bernard et Lessard ont fait un important travail de repérage, de sélection et de préparation de résumés analytiques des *recherches portant sur la formation des enseignants et des formateurs au Canada français*. Pour des raisons d'économie, nous nous sommes basés sur les résumés analytiques élaborés par ces auteurs, notamment lorsqu'il s'agit d'articles de périodiques et d'ouvrages ou de monographies rédigés par un seul auteur ou n'abordant qu'un nombre limité de thèmes. Lorsqu'il s'agit de monographies ou d'ouvrages collectifs et d'actes de colloques qui, dans certains cas, traitent de thèmes fort variés et selon des angles d'approche différents, nous avons préparé d'autres résumés (généralement un résumé par chapitre ou par auteur) afin de mieux cerner la diversité et la fréquence des sujets abordés et de saisir l'émergence de certaines préoccupations qui seraient passées inaperçues si nous nous étions limités au résumé global.

Pour ce qui est de la période qui va de 1989 à 1994, nous avons dépouillé l'ensemble des revues scientifiques ainsi que quelques revues professionnelles ou de vulgarisation, les ouvrages et les actes de colloques publiés afin de repérer les textes qui traitent de l'une ou l'autre dimension de la formation initiale des enseignants. Les textes pertinents ont ensuite fait l'objet d'un résumé analytique.

Sélection et analyse des documents

Les travaux sélectionnés devaient être élaborés par des formateurs ou des chercheurs universitaires, ou en collaboration avec eux, devaient traiter de l'une ou l'autre des dimensions du processus de formation, faire montre d'une rigueur scientifique — approche théorique ou empirique et méthodologique explicite, excepté pour les rares textes de vulgarisation,

choisis pour leur caractère polémique, mais non dénués d'intérêt. Enfin, les travaux sélectionnés devaient être publiés entre 1980 et 1994.

L'analyse a été effectuée en trois temps :

a) D'abord une avons fait une première lecture de tout le corpus documentaire réuni, sauf pour quelques textes dont le bilan de Bernhard et Lessard donne un résumé synthétique suffisamment explicite et détaillé pour permettre de les classer et de dégager les thèmes dont ils traitent. Cette lecture nous a également permis de faire un relevé systématique des thèmes traités dans les différents travaux et de choisir, parmi ces derniers, ceux qui nous paraissaient les plus pertinents compte tenu des critères de rigueur mentionnés ci-dessus. C'est la première étape de sélection.

b) Nous avons ensuite effectué une deuxième lecture des travaux sélectionnés lors de la première étape, lecture qui nous a permis de valider les thèmes dégagés et de les regrouper en des catégories plus générales (voir infra).

c) Nous avons, enfin, tiré un échantillon intentionnel correspondant à environ 20 % des textes sélectionnés au cours de la première étape. C'est cet échantillon qui fait l'objet de résumés analytiques et thématiques.

La rédaction du bilan a été effectué à partir des résumés, ceux de Bernhard et Lessard, augmentés ou refaits dans certains cas, et ceux élaborés par nos propres soins. Évidemment, à chaque fois que nous en sentions le besoin, nous retournions dans les textes originaux pour valider ou nuancer notre propos.

Thèmes et plan du bilan

Au cours des quinze dernières années au Québec, la recherche, les discours et les débats des formateurs et des chercheurs universitaires sur le personnel enseignant et sa formation ont abordé des sujets fort variés. Le présent bilan vise à brosser un tableau synthétique des *travaux publiés*

durant cette période. L'analyse de la documentation retenue nous a permis de regrouper en six grandes catégories les thèmes qui ont fait l'objet de publications :

1. la formation initiale et la formation continue;
2. les contenus de la formation;
3. les acteurs impliqués dans le procès de formation;
4. la question de la professionnalisation de la formation et du métier d'enseigner;
5. le savoir des enseignants;
6. la recherche universitaire et son rôle dans la formation des enseignants.

Le texte du bilan est divisé en deux parties : la première donne une description quantitative générale du nombre et de la fréquence des travaux au cours de la période considérée, la seconde aborde l'analyse proprement dite des thèmes relevés dans les documents retenus. La conclusion tentera de faire la synthèse des recherches, des discours, et des débats que suscite la formation des enseignants et des enseignantes et de mettre en évidence les zones d'ombre et les points de force de la recherche universitaire sur la formation du personnel enseignant et de dégager certaines des voies qui restent ouvertes à l'investigation.

Éléments d'un bilan quantitatif, 1980-1994

Non encore publié, le bilan que préparent Paulette Bernhard, de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (Université du Québec à Montréal), et Claude Lessard, de la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Montréal), s'insère dans un vaste projet multinational impliquant la France, la Suisse, la Belgique et le Canada français. Dans le cas du Canada français, le bilan porte sur les années 1970-1988 et s'intéresse à la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants[2]. Il a été préparé à partir de sources secondaires (répertoires, catalogues, recensions, etc.) et d'un dépouillement de sources primaires (thèses de doctorat, mémoires et essais de maîtrise, etc.). Les recherches recensées ont été regroupées en six catégories : *thèses de doctorat, mémoires et essais de maîtrise, rapports de recherche, articles de périodiques, monographies, actes de congrès*. Les travaux dénombrés comprennent donc aussi bien les publications scientifiques que des textes non publiés ou publiés par des organismes gouvernementaux, des organismes consultatifs et scolaires, par des revues de vulgarisation et des magazines.

Pour le moment, deux entrées seulement ont été prévues dans le bilan : un index des auteurs et un index par type de recherche (voir les six catégories ci-dessus).

---

2 Bernhard, P. et Lessard, C., *Recherche sur la formation des enseignants et des formateurs au Canada français, inventaire analytique et bilan, 1970-1988*, Université de Montréal, (plusieurs rapports manuscrits), Montréal, 1991.

Dans son état actuel (1991), le bilan comprend :

- les travaux préparatoires : thématique générale et détaillée (thesaurus) du bilan;
- un classement des travaux recensés selon les thèmes retenus par les auteurs;
- la liste des travaux recensés comprenant 1 000 titres pour le Canada français;
- une bibliographie analytique commentée comprenant un résumé de chacun des 450 titres retenus;
- des textes de synthèse rédigés sur chacun des pays concernés. Claude Lessard a rédigé celui sur le Canada français[3].

Nous l'avons souligné plus haut, pour la période couverte par le bilan de Bernhard et Lessard qui recoupe une partie de la nôtre (1980-1988), nous n'avons retenu que la documentation publiée recensée par ces auteurs, à savoir les articles de périodiques et les chapitres d'ouvrages, les monographies et les communications publiées dans les actes de congrès. Le document de Bernhard et Lessard nous a été d'une grande utilité dans le repérage des recherches publiées entre 1980 et 1988 et c'est à partir des résumés analytiques préparés par ces auteurs et leurs collaborateurs que nous avons pu établir un premier marquage des thèmes qui font l'objet de recherche au cours de cette période.

Après analyse des résumés analytiques préparés par les auteurs, il s'est avéré que 66 des 175 publications traitent de sujets liés d'une manière ou d'une autre à la question de la formation des enseignants, dont 38 articles de périodiques et chapitres d'ouvrages, 21 monographies et sept communications (Tableau 1). Les 115 autres publications ont été écartées soit parce qu'elles ne répondent pas aux critères de sélection retenus (collaboration de chercheurs universitaires à leur rédaction, publication dans des revues avec comité de lecture, accessibilité et

---

3 Les renvois seront faits à la version manuscrite du texte de Claude Lessard intitulé, «La formation des maîtres des années 90», texte manuscrit de 35 pages, dans Bernhard, P., Lessard, C., *Op. cit*, 1991. Ce texte vient de paraître dans un ouvrage collectif franco-québécois sous la direction de Michel Bernard, 1994.

ampleur de la diffusion dans le cas des monographies et des actes de congrès), soit parce qu'elles sont consacrées à la formation des formateurs du personnel enseignant ou à la formation des enseignants et enseignantes francophones des autres provinces canadiennes.

TABLEAU 1

Travaux de recherche publiés entre 1980 et 1988
sur la formation des enseignants, des enseignantes et des formateurs
au Canada français et leur proportion parmi l'ensemble
des recherches recensées par Bernhard et Lessard (1991)

Type de publication	Nombre total des publications recensées	Nombre des publications pertinentes pour notre bilan	% des publications pertinentes dans l'ensemble
Articles et chapitres	126	38	30
Monographies	44	21	48
Communications	5[a]	7[b]	ns[c]
Total	175	66	

[a] Actes de congrès

[b] Communications

[c] ns : ne s'applique pas

Même s'il ne s'agit essentiellement que de la recherche publiée au Québec, on peut, au moins à titre indicatif, esquisser le rythme de progression de la recherche consacrée à la formation des enseignants en comparant la quantité des travaux publiés au cours de la période couverte par Bernhard et Lessard (1980-1988) à celle des recherches parues entre 1989 et 1994. Trois grandes remarques peuvent être dégagées à partir des données du Tableau 2.

TABLEAU 2

Répartition des travaux de recherche sur la formation des enseignants et enseignantes au Québec selon le type de publication et l'année, période 1980-1994

Année	Articles	Monographies	Communications	Total
1980	3	0	2	5
1981	1	3	0	4
1982	3	2	0	5
1983	3	2	0	5
1984	2	0	0	2
1985	1	3	0	4
1986	7	4	2	13
1987	3	4	3	10
1988	15	3	0	18
Sous-total 1980-88	38	21	7	66
1989	13	3	1	17
1990	10	1	20	31
1991	13	6	0	19
1992	10	3	0	13
1993	32	5	9	46
1994[a]	7	2	0	9
Sous-total: 1989-94	85	20	30	135
Total	123	41	37	201

[a] Données partielles.

Après s'être montré hésitant pendant les cinq premières années, l'intérêt pour la formation des enseignants et enseignantes augmente régulièrement dans le temps à partir de 1986. Cette augmentation s'accélère à partir de 1988.

De manière générale, la production des quatre dernières années (1989-1993) représente plus que le double de celle des neuf premières années (1980-1988). Cela veut dire que si la tendance se maintient, le nombre de publications quadruplera d'ici les cinq prochaines années. Les articles de périodiques et les chapitres d'ouvrages constituent la plus importante part dans l'ensemble des publications.

L'institution en 1986 des congrès[4] des sciences de l'éducation de langue française qui se tiennent à tous les deux ans depuis 1989 ne doit pas être étrangère à la hausse du nombre de communications.

---

4 Le premier a eu lieu en 1986 et les actes ont été publiés en 1987, le second en 1989 et les actes sont parus en 1990, le troisième en 1991, les actes en 1993.

Bilan thématique, 1980-1994

Certains des thèmes dégagés des travaux que nous avons recensés, notamment ceux de la professionnalisation, du savoir des enseignants et, jusqu'à un certain point, celui du rôle de la recherche dans la formation, ont connu un développement assez substantiel au cours des dernières années qui justifie bien la place plus importante que nous leur réservons dans ce rapport.

Avant d'aborder l'analyse thématique, il serait utile de donner un bref aperçu historique du rôle des universités dans la formation du personnel enseignant depuis que cette mission leur a été confiée.

Dès la fin des années soixante, un triple mandat fut confié aux universités : la formation initiale des enseignants, le perfectionnement, le développement de la recherche en éducation. Environ 20 ans plus tard, le Conseil des universités du Québec (CUQ, 1986, 1987) — organisme consultatif dont relevaient, entre autres, l'approbation et l'évaluation des programmes — évalue, tout bien considéré, positivement la mission accomplie par les facultés et les départements des sciences de l'éducation. En bref, selon le Conseil des universités, les établissements universitaires ont assez bien tenu le pari : formation en nombre plus que suffisant des futurs enseignants, développement considérable de programmes de perfectionnement dans presque toutes les disciplines et pour presque tous les ordres d'enseignement, mise sur pied d'importantes structures de soutien à la recherche (équipes, centres et budgets de recherche).

Toutefois, le Conseil des universités constate, comme bien d'autres l'avaient fait avant lui[5], la persistance d'importantes lacunes dans l'organisation de la formation des enseignants : absence d'une politique cohérente de formation, disparité des structures et cloisonnement entre les instances responsables de la formation (facultés et départements disciplinaires, facultés, départements, programmes, familles et modules en sciences de l'éducation), une trop grande concentration de la recherche sur des aspects pratiques, limités et sans perspective d'ensemble, absence de lien entre la recherche et la formation des enseignants, et, en ce qui a trait à la formation pratique et à l'insertion des futurs enseignants, absence de lien de collaboration entre les universitaires et les enseignants des ordres primaire et secondaire. La liste des améliorations à apporter est longue, mais le Conseil des universités ne remet pas en question le triple mandat confié aux établissements des sciences de l'éducation à la fin des années soixante.

Ceci étant dit, trois thèmes majeurs se dégagent des travaux recensés par Lessard : la formation initiale et continue des enseignants, les contenus de la formation, les partenaires de la formation. Ces thèmes continueront à retenir l'attention des chercheurs au cours des années 1989-1993 à côté de certains autres — comme ceux de la professionnalisation, des savoirs des enseignants et du rôle de la recherche dans la formation — qui von prendre une certaine importance dans les publications scientifiques.

---

5 Voir, à titre d'exemple, le développement anarchique des programmes et des itinéraires de formation qualifié de «régime de cafétéria» par *La politique Québécoise du développement culturel* (Gouvernement du Québec, 1978) et le *Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement de enseignants* (CÉU, 1979).

1. La formation initiale et continue des enseignants

L'adoption, en 1966, par le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) du *Règlement n^O 4* sur la formation et la certification des enseignants constitue, à plus d'un égard, un tournant décisif dans la préparation du personnel enseignant. Ce règlement hausse le degré de formation générale, disciplinaire et pédagogique requis pour l'accès au métier d'enseigner et instaure un système de probation, à l'instar de celui en application dans les écoles protestantes de la province depuis les années trente[6]. Étalé sur deux années de pratique professionnelle à l'intérieur de la période de validité du permis provisoire d'enseigner octroyé aux nouveau diplômés par le ministère de l'Éducation, le système devait assurer l'insertion professionnelle des jeunes recrues dans la carrière d'enseignant. C'est en ce sens que le *Règlement n^O 4* a été à juste titre considéré comme une politique de formation dont l'une des conséquences est l'institutionnalisation de trois modèles de formation et, par voie de conséquence, la différenciation des programmes de formation en fonction des ordres d'enseignement ou du degré de spécialisation souhaité.

> «Dans le cadre de cette politique de formation initiale, on peut soutenir que l'évolution des 25 dernières années a donné lieu à l'institutionnalisation de trois modèles de formation : celui du titulaire du primaire, celui de l'enseignement du secondaire et celui du spécialiste intervenant aux divers ordres d'enseignement. En effet, l'enseignant du préscolaire/primaire s'est vu confier un rôle de pédagogue généraliste, alors que son collègue du secondaire est un spécialiste d'une discipline.» (Lessard, 1990:6)

Quant au système de probation qui devait assurer l'insertion des jeunes recrues dans le métier d'enseignant, il n'a jamais vraiment bien fonctionné notamment parce qu'il vise deux objectifs en pratique difficilement conciliables : d'une part, évaluer la compétence pédagogique des candidats en vue de la qualification légale requise pour l'obtention du brevet permanent d'enseigner et, d'autre part, remplir une fonction d'accueil et d'encadrement du jeune enseignant.

---

6 Depuis 1935 exactement. Voir Mellouki, Melançon, 1994.

Formation initiale et formation continue : deux dimensions inséparables

Depuis que les universités ont pris en charge la préparation du personnel enseignant des écoles primaires et secondaires, une panoplie de programmes de formation initiale et de perfectionnement ont vu le jour au sein des facultés et des départements des sciences de l'éducation, le plus souvent sans grand souci de coordination entre les instances qui en sont responsables (CSÉ, 1988). La formation initiale devait permettre le renouvellement du corps enseignant en l'alimentant de jeunes membres ayant acquis leur préparation disciplinaire et pédagogique à l'université, des membres initiés à la recherche, aux idées et procédés pédagogiques modernes qui devaient leur permettre de renouveler les méthodes, de hausser la qualité de l'enseignement et de réaliser ainsi les objectifs de la réforme. Le perfectionnement des enseignants, institué également par règlement ministériel (*Règlement n^{O} 5*), devait permettre aux enseignants non légalement qualifiés d'atteindre le degré de qualification exigé par la réforme (*Règlement n^{O} 4*) et d'éviter la déqualification professionnelle que risquait de subir l'ensemble du personnel enseignant en poste au moment de la réforme. Si elle avait quelque validité théorique au début de la réforme, cette distinction entre formation initiale et perfectionnement s'est avérée de moins en moins pertinente en pratique.

> «La distinction entre formation initiale et formation continue s'estompe en faveur d'un processus de formation ininterrompue; il est ainsi reconnu dans les faits que les diplômés de la formation initiale ne maîtrisent pas les outils, les démarches et les cadres réflexifs suffisants pour alimenter une carrière d'enseignant, à la fois parce que la formation initiale est trop courte et aussi parce qu'il y a certains cheminements et certains apprentissages qui ne peuvent être menés à terme que si l'on est immergé dans la pratique sur une période de temps longue.» (Lessard, 1990:4)

Concevoir la formation comme un continuum s'échelonnant sur la durée de la carrière, voilà la «nouvelle» idée que soutiennent de nombreux travaux, autant américains qu'européens et québécois, sur lesquels se fondent des chercheurs et des organismes québécois pour soutenir les projets de réforme qu'ils proposent. Si elle était mise en application, cette

conception de la formation devrait, selon certains, résoudre l'épineux problème de l'écart, aux conséquences néfastes sur la qualité de l'enseignement, entre la théorie et la pratique. Ainsi:

> «Un tel continuum, écrit Perron, recentrera le perfectionnement sur l'école et sur l'acquisition de ces connaissances professionnelles qui sont en fait l'intégration dans la pratique et par la pratique d'éléments théoriques tirés de l'expérience.» (Perron, 1990:384-385)

Pour le Conseil supérieur de l'Éducation, toute réforme des programmes de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants doit être envisagée comme un *continuum* :

> «Au total donc, formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience constituent véritablement les différents volets inséparables d'un *continuum de formation.*» (CSÉ, 1991:43)

Aux yeux du Conseil, la mise en pratique de cette conception de la formation demeure le moyen le plus susceptible de réaliser la *professionnalisation* de l'enseignement et de hausser, ainsi, le prestige du métier d'enseigner et la qualité de ceux et celles qui le pratiquent (CSÉ, 1991:46).

2. Les contenus de la formation

Les contenus de la formation que reçoivent les enseignants ont toujours constitué un objet de débats qui ont polarisé les positions des acteurs sociaux. Les moments de révision ou de réforme des programmes de formation sont les moments où les débats deviennent les plus intenses (Mellouki, 1989a) et, sur ce plan, les 30 dernières années ont été particulièrement animées, sinon agitées. Et c'est fort compréhensible. Ce fut d'abord à cause du vide idéologique créé par la laïcisation des programmes, des manuels et des structures scolaires et, en même temps, de leur prise en charge par l'État, un État débarrassé de l'emprise historique de l'Église (Mellouki, 1991b; Mellouki, Côté, L'Hostie, 1993). Ce fut également la reconnaissance du plein droit du syndicalisme, et du syndicalisme dans l'enseignement. Donc des années d'élaboration d'orientations nouvelles, de consolidation des structures, de confrontation ou simplement d'opposition entre le syndicat des enseignants et l'État, deux institutions ayant chacune des droits et un rôle spécifique à jouer dans la formation des enseignants. C'est dans ce contexte que furent créés et développés les facultés et les départements des sciences de l'éducation, en partie sur la base d'écoles universitaires de pédagogie existantes au moment de la réforme, en partie en récupérant un certain nombre de professeurs d'écoles normales et en engageant de nouveaux formateurs qui ne manqueront pas d'exiger leur place dans l'espace facultaire et universitaire.

En bref, les années soixante et quatre-vingt furent des années de réformes et contre-réformes dont les programmes de formation portent les marques.

> «Le débat sur les contenus de formation n'est pas un débat sur l'importance relative des contenus "scientifiques" légitimes, mais un questionnement sur les valeurs et les finalités de la formation. Dans une société où les consensus autour des valeurs, et notamment des valeurs d'éducation, sont de plus en plus rares, ce débat sur les finalités de la formation des enseignants est à la fois capital et difficile.» (Lessard, 1990:15)

En ce sens, l'élaboration et la révision des contenus de la formation constituent ce qu'on peut appeler un phénomène critique, c'est-à-dire un moment où l'on peut saisir les tensions qui traversent l'institution éducative et les intérêts qui animent les acteurs qui l'habitent (Mellouki, 1991a). Au cours de cette période, trois sous-thèmes sont au centre des débats qui opposent ou raillent ces derniers, selon leur position dans le champ universitaire : le pluralisme des approches en formation, la question des composantes de la formation (discipline, pédagogie, didactique, fondements de l'éducation) et celle, enfin, de la formation pratique et de la place qu'elle doit occuper dans la formation initiale.

2.1 Le pluralisme de la formation

La question du pluralisme des contenus et des approches en éducation est devenue fondamentale depuis que la commission Parent en a fait la pierre angulaire de sa philosophie de la réforme dont la finalité devait être la formation de l'homme moderne, inventif et libéré de tout dogmatisme (Mellouki, 1989a). Au cours des années soixante-dix, le débat a surtout opposé les formateurs partisans d'une approche rogérienne de formation centrée sur l'apprenant (le futur maître, en l'occurrence), ceux d'une pédagogie de conscientisation dérivée de la théorie marxiste et ceux, enfin, d'une approche centrée sur les objectifs inspirée du béhaviorisme de Bloom. La première tendance fut défendue à la fois par le Conseil supérieur et le ministère de l'Éducation, la seconde par la Centrale de l'enseignement du Québec et la dernière par le ministère de l'Éducation[7]. Vers la fin des années soixante-dix, un consensus semble s'établir entre les formateurs sur la nécessité de reconnaître la liberté de choix des approches de formation, liberté qui découle elle-même de la liberté académique et d'une vision de la société où dominent de plus en plus le pluralisme des croyances et la diversité des styles de vie (CÉU, 1979). Même la Centrale de l'enseignement, après avoir défendu près d'une dizaine d'années la nécessité, pour ses membres, d'adopter une pédagogie de conscientisation, entame, au début des années 1980, une réorien-

7 C'est selon cette dernière approche qu'ont été conçus les programmes des écoles primaires et secondaires du Québec en vigueur au cours des années 1969-1979 (les programmes-cadres).

tation de son idéologie qui la conduira à leur reconnaître le droit de choisir l'approche pédagogique qui leur convient (Mellouki, Melançon, 1994).

La question du pluralisme en éducation va connaître un autre développement à partir de l'adoption, en 1977, de la charte faisant du français la langue officielle du Québec et obligeant du même coup les nouveaux immigrés à inscrire leurs enfants dans les écoles francophones. En un temps relativement court, la composition démographique des écoles, celles de la région montréalaise davantage que les autres, change et s'impose avec elle la nécessité d'adaptation de l'enseignement et de la relation pédagogique en fonction des traits culturels des nouvelles clientèles.

Cette évolution va donner lieu, assez rapidement, à l'émergence d'un champ de recherche et de publications officielles sur les minorités, le pluralisme ethnique et l'interculturalisme[8]. Dès le départ, l'orientation des travaux s'inspire largement de la problématique des droits de la personne : équité ethnique et sociale et égalité d'accès à la culture. Des initiatives plus concrètes viennent ensuite réaliser les demandes des enseignants des écoles multiethniques : la faculté de théologie de l'Université de Sherbrooke implante un programme de maîtrise en éducation interculturelle, l'Université de Montréal met en place un stage de perfectionnement de 30 crédits. D'autres institutions, comme le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et le département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval emboîtent le pas et offrent un cours de trois crédits en éducation interculturelle.

Dans le domaine de la recherche, les travaux québécois tentent, depuis la fin des années quatre-vingt, de définir la problématique des rapports interethniques (Simard, 1988) et d'esquisser une perspective théorique permettant l'exploration de leur impact sur l'intégration sociale des immigrés (Laperrière, 1983). La perspective dans laquelle s'inscrit une bonne part des travaux voit, dans la francisation et plus généralement

8 On peut citer, à titre d'exemple, CSÉ, 1983, 1987; Conseil de la langue française, 1987; Rapport Chancy, 1985; Ouellet, 1988.

dans la scolarisation des jeunes immigrés par le biais de l'école, une étape importante dans leur intégration sociale. Mais cette scolarisation impose la nécessité d'une pédagogie différenciée (Henry-Lorcerie, 1983; Meirieu, 1992; Ghosh, 1991; Ouellet, 1991a) et d'une compétence interculturelle de la part des enseignants. Sur ce plan, la recherche est encore à ses premiers balbutiement. (Crespo, 1994; Mellouki, Moisset, 1994)

2.2 Formation disciplinaire, formation psychopédagogique, didactique ou fondamentale?

Depuis que les programmes de formation des enseignants ont été confiés aux universités, deux groupes s'affrontent à propos des contenus qui doivent être enseignés et des orientations que doit prendre la formation. D'une part, les disciplinaires, ceux qui enseignent les mathématiques, les sciences, l'histoire ou le français, par exemple, et qui voient dans l'enseignement avant tout la maîtrise des matières de spécialisation et, d'autre part, les formateurs pour qui l'enseignement constitue un métier qui requiert l'apprentissage «d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, dont les savoirs disciplinaires ne forment qu'une partie, une partie essentielle, mais insuffisante pour assurer un enseignement et une intervention éducative de qualité» (Lessard, 1990:18). Cette confrontation n'en est pas seulement une d'idées ou de conceptions différentes. Les premiers logent généralement dans des départements plus anciens et dont le statut au sein de l'université est mieux affirmé. Les seconds nichent généralement dans les facultés et les départements des sciences de l'éducation. Les tensions qui existent entre ces deux groupes de formateurs sont donc intimement liées au partage du champ universitaire entre les disciplines anciennes mieux installées et les sciences de l'éducation qui occupent une faible position dans ce partage.

Au sein même des facultés et des départements des sciences de l'éducation, Lessard souligne l'existence de tensions «entre spécialistes d'une formation didactique poussée et disciplinaires de formation, spécialistes d'une formation psychopédagogique et spécialistes d'une formation fondamentale en sciences de l'éducation.» (Lessard, 1990:18) Ce débat est le résultat, d'une part, du cloisonnement organisationnel et

académique qui caractérise les institutions de formation (programmes, départements, familles, modules) et, d'autre part, de l'opposition, sans cesse signalée et déplorée par les analystes, entre une *logique universitaire* traditionnellement tournée vers la production du savoir qui s'enseigne — donc vers la recherche et la publication — et *la logique de formation professionnelle* qui exige, de la part des formateurs, la consécration d'une partie de leur temps à des activités non rentables, ou si peu rentables, pour leur promotion et leur position dans le champ de spécialisation (préparation de stage, encadrement de stagiaires, implication dans le milieu scolaire, etc.).

L'impact de la confrontation entre ces deux logiques sur la formation n'a jamais fait l'objet d'une analyse systématique. Mais il y a fort à parier que l'une de ses conséquences les plus importantes dans le domaine qui nous intéresse est la multiplication des acteurs qui interviennent dans la formation des enseignants : professeurs, chargés de cours, responsables de formation pratique et de supervision de stages, agents de liaison avec les écoles primaires et secondaires, etc. Résultat : morcellement du processus de formation, agrandissement de la distance qui sépare formateurs et maîtres de stages, formateurs et étudiants stagiaires, gonflement des tâches administratives au détriment de la fonction pédagogique, attentes contradictoires à l'endroit du futur enseignant : «celles des formateurs universitaires, celles de son superviseur et celles de son maître-hôte ou, plus globalement, celle du milieu scolaire.» (Lessard, 1990:26)

2.3 La formation pratique

L'articulation des apprentissages théoriques (discipline, pédagogie, didactique) et des activités relevant de la préparation pratique à l'enseignement — stages en milieu scolaire, activités de micro-enseignement, travaux pratiques, etc. — n'a jamais fait l'objet d'un consensus entre les formateurs (Caisse, 1984). La question fondamentale que la commission Parent avait posée et à laquelle on n'a pas encore trouvé de réponse satisfaisante est : comment passer de la théorie à la pratique de l'enseignement; comment, en d'autres mots, traduire les connaissances

théoriques disciplinaires, pédagogiques et didactiques en activités réussies d'enseignement?

La commission avait suggéré certaines pistes, comme l'augmentation de la part de la formation pratique durant la formation initiale et l'établissement d'une période de probation qui constituait, aux yeux des membres de la commission, une «sorte d'internat» qui devait permettre aux candidats d'acquérir «un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques, soit spécialisées.»[9] Les formateurs ont depuis développé d'autres activités d'initiation à l'enseignement comme le micro-enseignement (Lévesque, 1989; Racette, 1993), les laboratoires de simulation et d'analyse d'enseignement (Poisson, 1988, 1989), l'enseignement aux pairs et diverses autres activités et travaux pratiques. Évidemment, les simulations ne remplacent pas le contact direct avec les élèves et la réalité de la classe. Aussi les stages d'observation et d'enseignement demeurent le lieu privilégié où commence à s'opérer la jonction entre la théorie et la pratique (Laferrière, 1986; Boisvert, 1989; Gervais, 1989), où se fait les premiers tests de la vocation pour l'enseignement et où se posent les premiers éléments de la socialisation professionnelle (Dubar, 1991; Lemieux, 1993).

Or, en raison, entre autres, de l'opposition signalée plus haut entre la logique universitaire de la production du savoir et la logique de la formation des enseignants, l'augmentation de la part des stages dans la formation initiale a été très difficile à réaliser malgré les efforts consentis par certaines institutions. Le manque de collaboration entre les formateurs et les enseignants (maîtres de stages), le fait que ces derniers accueillent bénévolement (Lessard, 1990:24) les stagiaires et que l'encadrement de ses derniers ne compte pas dans leur tâche, le nombre élevé de stagiaires par année (environ 4 000), etc.; ce sont là d'autres obstacles importants à la hausse de la durée et au bon déroulement des stages. Cette situation a poussé les universités à hausser la durée globale de la formation initiale et à repenser, à l'intérieur de celle-ci, la place et le temps alloués à la formation pratique[10], tout en tentant de resserrer leurs liens de

9 Rapport Parent, vol. 2, 1964: 310.

10 C'est ce qui semble se dégager des projets de réforme des programmes de formation des enseignants de l'école secondaire.

collaboration avec les milieux scolaires notamment en reprenant la formule des écoles associées (Laferrière, Paré, 1993) qui a existé à l'époque des écoles normales.

Lessard résume comme suit certaines des causes de la déficience de la formation pratique des futurs enseignants dont l'amélioration requiert la reconnaissance de responsabilité des intervenants et l'établissement d'une meilleure collaboration entre eux.

- La non-reconnaissance de l'implication des enseignants en exercice dans la formation pratique.
- La non-reconnaissance du travail des superviseurs de stages.
- La non-reconnaissance de la participation des professeurs dans le domaine de la formation pratique.
- Le manque de préparation des superviseurs de stages et des maîtres de stages qui leur permet le développement d'habilités requises par les relations d'aide qu'ils sont amenés à entretenir avec les stagiaires (Lessard, 1990:24-26; voir aussi Boutin, 1993:444-445).

Pour certains, cette reconnaissance des responsabilités respectives de tous ceux et celles qui interviennent dans la formation pratique et les nouveaux rapports qu'elle instaure entre eux doit se concrétiser dans la formule des écoles associées mentionnée plus haut (Hêtu, 1992).

3. Les acteurs

Le procès de la formation des enseignants implique de nombreux acteurs institutionnels et sociaux. Parmi les institutions, il y a tout d'abord l'État qui joue un rôle primordial dans ce champ par le biais du ministère de l'Éducation de qui relèvent l'établissement des besoins et l'élaboration des politiques en matière de scolarisation et de formation des personnels. Ensuite, il y a les universités à qui incombent le droit et l'obligation de préparer les programmes, de dispenser la formation requise et d'octroyer les diplômes aux futurs enseignants. Il y a, enfin, les autres organismes scolaires et professionnels dont les responsabilités dans ce domaine sont plus ou moins directes : le syndicat et les associations professionnelles d'enseignants, les commissions scolaires, le conseil supérieur de l'Éducation, les établissements scolaires, etc. Si les rapports entre le ministère de l'Éducation, les universités et le syndicat des enseignants font, directement ou indirectement, l'objet de quelques travaux[11] qui tentent de cerner l'importance du rôle joué et de dégager les zones d'ombre et de tension qui existent dans la définition des responsabilités des trois paliers, le rôle que jouent les milieux scolaires commence à peine à susciter un certain intérêt de la part des chercheurs[12].

À un autre niveau, le procès de la formation met en présence plusieurs autres acteurs dont les principaux demeurent sans conteste les étudiants futurs enseignants et les formateurs[13].

Les étudiants : la formation et le début dans le métier

Le nombre est suffisant, environ 4 000 stagiaires bon an mal an, mais la qualité n'y est pas toujours. La plupart des futurs enseignants au préscolaire et au primaire viennent des concentrations collégiales qui

11 Ceux notamment de Lessard (1990*a*), de Mellouki (1993) et Mellouki, Côté, L'Hostie (1993).

12 Notamment dans le cadre de recherches-actions sur les stages. Voir par exemple: Lessard-Hébert (1991); Lessard-Hébert, Goyette (1988); Hétu (1992).

13 Mais il y aussi les superviseurs de stages et les enseignants qui ouvrent les portes de leurs classes aux stagiaires.

recrutent leur clientèle parmi les élèves moyens et faibles de l'école secondaire. À cette défaillance, qui n'est pas tant due à la sélection des candidats, que les universités pratiquent depuis un certain temps déjà, qu'aux limites du bassin même de recrutement (Perron, 1990:378), s'ajoute la question des standards de formation et d'évaluation des apprentissages généralement jugés plus faibles dans les facultés et département des sciences de l'éducation qu'ailleurs à l'université (Chenard, 1986).

Si l'on peut trouver ça et là quelques recherches-actions qui se sont intéressées à l'acquisition par les stagiaires de certaines habiletés à l'observation de la classe et à l'analyse de l'enseignement[14], les trajectoires de formation et les débuts dans le métier demeurent à toutes fins pratiques absents des travaux publiés. Inspirés de sources américaines, certains formateurs tentent, depuis quelques années, de cerner les représentations que se font de la profession enseignante et de la pratique de l'enseignement les futurs enseignants en début de formation. Cela a donné lieux à la mise en évidence de cette notion, aux contours encore trop vagues, de savoirs pré-professionnels qui, par hypothèse, influencent les perceptions et, probablement, les pratiques des enseignants (Raymond, Butt, Yamagishi, 1993).

Les publications ne disent cependant pas beaucoup de chose sur les itinéraires académiques suivis en cours de formation, sur les motifs des choix que font les étudiants en cours de formation, sur les perceptions qu'ils ont des activités et des contenus de formation, ni sur leurs liens avec les formateurs et l'évaluation qu'ils font de ces derniers, etc. Comment se forme-t-on à l'enseignement? C'est là une question générale qui mériterait une attention particulière dans les travaux sur la formation des enseignants.

Enfin, même si elle constitue les vraies années de labeur dans la maîtrise pratique des rudiments du métier, la période d'entrée dans le métier demeure également une période inexplorée. Hensler note, avec

14 À titre d'exemple: Lévesque, Des Lierres, 1987, 1989*a*, 1989*b*); Spallanzani, Tousignant, 1990.

raison, que les universitaires ne possèdent pas une connaissance précise du processus d'apprentissage à l'enseignement, ni des «effets de la formation des maîtres à moyen et à long terme.» (Hensler, 1993b:283-284) Cette ignorance, poursuit l'auteure, «nous laisse passablement démunis, donc plus sujets aux influences idéologiques et aux jeux de pouvoirs, lorsque nous nous engageons dans des entreprises de transformation des programmes de formation des maîtres». De là s'impose, selon Hensler, «la nécessité de réaliser des recherches sur les débuts dans la pratique de l'enseignement pour clarifier le processus de construction de la personnalité professionnelle et mieux cerner l'impact de la formation universitaire sur l'adaptation au métier» (Hensler, 1993b:284).

Le corps de formateurs des enseignants

Les publications sur les formateurs des enseignants, leur formation et leurs pratiques sont plutôt rares[15]. On sait cependant qu'ils constituent un corps hétérogène confronté à une situation paradoxale. Oeuvrant dans une faculté considérée comme la moins professionnelle parmi les facultés professionnelles et également comme la moins scientifique parmi les facultés scientifiques, ce corps doit répondre à des exigences à la fois professionnelles (stages, formation pratique, établissement de liens avec les écoles, etc.) et scientifiques (recherche et publication) plus rentables sur le plan de la carrière professorale (Lessard, 1990:22).

L'hétérogénéité du corps professoral ne s'arrête pas là. En plus de sa segmentation mentionnée plus haut entre disciplinaires, didacticiens et formateurs dans les diverses sciences de l'éducation (psychopédagogie, mesure et évaluation, administration et fondements de l'éducation, etc.), il faut souligner une ligne de clivage entre anciens professeurs d'écoles normales intégrés aux facultés et départements d'éducation et les professeurs recrutés au début de la réforme scolaires et qui n'avaient généralement pas d'expérience d'enseignement dans les écoles primaires et

---

15 Parmi celles que nous avons recensées et qui méritent d'être mentionnées, on peut citer la communication de Hétu (1989) sur le lien entre savoir académique et pratique professionnelle des formateurs, le profil que trace de ces mêmes formateurs un article de Serre (1987) et l'ouvrage consacré par Lefebvre (1986) aux valeurs des formateurs.

secondaires. Au départ, donc, ces deux groupes n'avaient pas le même rapport à l'enseignement et à la recherche, ni le même degré de proximité de la réalité de la classe (Lessard, 1986). Si, avec le temps, cette ligne de clivage tend à s'estomper, une autre en prend la relève opposant, cette fois-ci, le groupe de professeurs engagés avant, pendant ou au lendemain de la réforme et les «jeunes» professeurs recrutés durant les dix ou quinze dernières années (ou ceux engagés plus récemment encore), davantage imprégnés de l'idéologie de la production scientifique et dont la distance qui les sépare des milieux scolaires est encore plus grande que dans le cas de leurs homologues plus anciens. Soulignons au passage trois des conséquences de cette situation sur les orientations qui s'affirment dans le domaine de la formation des enseignants.

Tout d'abord, comme aucun des groupes ne réussit vraiment à imposer sa vision et ses pratiques de formation à l'autre, le pluralisme des approches pédagogiques et des modèles de formation a fini par s'imposer comme terrain de ralliement idéologique, non seulement entre les différents groupes de formateurs, mais également entre les instances directement ou indirectement responsables de la préparation des futurs enseignants : ministère et conseil supérieur de l'Éducation, syndicat des enseignants, universités, commissions scolaires, écoles et enseignants qui accueillent les stagiaires.

Le pluralisme constitue peut-être une formule commode pour les formateurs et pour les instances impliquées dans la formation du personnel enseignant, mais il s'agit d'une formule aux conséquences encore mal connues sur la qualité de la formation et dont l'une des plus importantes, plusieurs auteurs l'ont souligné, est celle d'exposer les futurs enseignants aux attentes parfois forts différentes, voire contradictoires de ces formateurs et de ces instances (Carbonneau, 1992; Lessard, 1990).

Enfin, le manque d'expérience des formateurs en enseignement dans les écoles crée chez eux une vision teintée d'opacité pour tout ce qui se fait en classe, opacité qu'ils tentent de surmonter par le biais de la recherche (ou de la recherche-action). De là, nous le verrons, les tentatives récentes de reconstitution des savoirs des enseignants. Ces tentatives

traduisent le besoin des formateurs de se donner une représentation de la pratique de la classe, mais aussi, et peut-être plus encore, elles expriment leur désarroi devant des étudiants qui ne cessent justement d'exiger qu'on leur «donne» une représentation concrète du métier qu'ils se préparent à exercer.

4. La question de la professionnalisation de l'enseignement

Le thème de la professionnalisation de la fonction enseignante par le biais de la hausse de la formation pédagogique, thème auquel on consacre aujourd'hui une part non négligeable des publications scientifiques et autres, ne constitue pas tant une nouveauté qu'une redécouverte d'un terrain où de nouveaux enjeux connaissent un déploiement attendu. Les enjeux sont notamment ceux qui se tissent autour des intérêts de groupes de formateurs au statut variable au sein de l'institution universitaire. Et c'est connu, la coexistence d'acteurs aux intérêts divergents et aux statuts différents entraîne immanquablement un espace de négociation, un jeu d'alliance et des rapports de force qui s'instaurent. Placé en perspective, le thème de la professionnalisation peut mieux révéler sa signification et son importance pour les acteurs directement concernés : les enseignants eux-mêmes et les professeurs responsables de leur formation.

Au Québec, les années cinquante et soixante ont vu des réformistes, dont certains œuvraient au sein des écoles universitaires de pédagogie, préparer le terrain au transfert de la formation des enseignants à l'université. Ils ont tenté de montrer et de justifier, à travers un discours garni de statistiques[16], que le progrès de l'éducation en cette province ne se fera pas sans les enseignants et que ceux-ci ne changeraient pas, ne sortiraient pas de leur torpeur et de leur conservatisme, sans une formation universitaire[17]. À les écouter, tout le monde devait y gagner : la société, sa modernité; les enseignants, le prestige longtemps espéré; et l'État, rien de moins que le renforcement de sa légitimité dans un domaine demeuré longtemps entre les mains de l'Église et des congrégations religieuses.

---

16 L'étude d'Arthur Tremblay (1955) demeure sur ce plan exemplaire.

17 L'École de pédagogie et d'orientation le disait très bien en fondant la qualité de la formation qu'elle offrait aux futurs enseignants sur quatre principaux arguments : «la scientificité de la formation, sa supériorité, sa diversité, son rapport direct avec la recherche et sa capacité de hausser le métier d'enseignant au rang d'une profession mieux considérée», Mellouki, 1989*a*: 208.

Parallèlement à cette vision réformiste, les enseignants revendiquaient, par le biais de leur syndicat, leur reconnaissance en tant que corps de professionnels de l'enseignement (Mellouki, Côté, L'Hostie, 1993). L'universitarisation de leur formation ne constituait nullement une condition à cette reconnaissance. C'est la commission Parent qui, la première, sanctionna la perspective réformiste et exigea d'eux une formation universitaire qui devait déboucher sur une meilleure appréciation sociale de leur travail et de leur mission. Les enseignants y ont cru un tantinet, ou du moins jusqu'à ce que les relations avec l'État, conjuguées aux luttes de pouvoir internes à leur organisation, les amènent vers un syndicalisme socio-politiquement engagé (Mellouki, 1991b).

Ce qui a été fait devait l'être[18]. La formation des enseignants a été confiée à l'université avec les résultats litigieux que l'on sait, résultats décriés par les uns, louangés par les autres. Ce qui a été fait — la réforme scolaire, y compris le transfert de la formation des enseignants à l'université — a été fait vite, trop vite (Jolois, 1988; Vinette, 1988), en un moment de relative prospérité et de convergence des intérêts de certains groupes sociaux (Tremblay, 1989). Dès la fin des années soixante, les relations entre le syndicat des enseignants et les représentants de l'État, assez harmonieuses pendant les premières années de la réforme, entrent dans une période de conflit qui va s'intensifier durant la première moitié des années soixante-dix. Elles prendront un certain temps avant de se régulariser. Pendant ce temps, s'entame, dans les universités et dans les paliers gouvernementaux, une réflexion sur la signification des réformes entreprises. Cette réflexion se fait dans un contexte mondial caractérisé, entre autres, par la crise du pétrole qui va contribuer à la cristallisation d'une crise économique plus profonde qui touche autant les pays capitalistes que socialistes et par le retour au pouvoir des partis conservateurs dans plusieurs pays (Angleterre, USA et plus tard le Canada).

Comme dans les années trente et quarante, les analyses de la situation économique n'ont pas manqué de faire le lien entre la récession, ou le dépassement de la récession, et le développement de la main-

18 Tremblay, A., discours prononcé le 3 décembre 1989 lors de la réception d'un doctorat honorifique de l'Université Laval.

d'œuvre dans un contexte d'accélération du changement technologique. Les transformations que connaît l'ordre mondial, notamment la formation de la communauté européenne et de blocs de pays de libre échange, la chute à la fin des années 1980 du régime communiste en Europe centrale et en Europe de l'Est et le marché que représentent ces pays ont eu un effet immédiat sur la concurrence entre les pays capitalistes, les États-Unis à leur tête. C'est pourquoi la professionnalisation de l'enseignement s'est posée avec le plus d'acuité dans le contexte américain. Le rôle de domination économique à l'échelle mondiale, ainsi que le maintien de l'hégémonie idéologique qui doit consolider cette domination poussent ce pays à maintenir un haut niveau de productivité et de compétitivité. Et comment réaliser cela sinon en professionnalisant l'enseignement?

> «Il faudrait professionnaliser l'enseignement, la profession étant synonyme de compétence et d'expertise. Concrètement[19], il s'agirait de hausser les standards d'accréditation des enseignants, de développer un environnement professionnel dans les écoles, de créer une nouvelle catégorie d'enseignants, les *lead teachers* — ce que le Japon viendrait de réaliser —, de porter la formation de base au niveau du baccalauréat et la formation professionnelle au niveau de la maîtrise, d'offrir des mesures initiatives associées à la performance globale d'une école, d'assurer des salaires et un profil de carrière compétitifs par rapport aux autres professions et de favoriser le choix de la carrière enseignante chez les jeunes des différentes minorités. Il s'agit, on le constate, de mesures très concrètes, mais néanmoins susceptibles de répercussions importantes sur la qualité de l'enseignement et donc, en ce sens, sur sa professionnalisation.» (Carbonneau, 1993:38)

Au Québec, d'autres facteurs internes vont contribuer, en interaction avec ceux mentionnés ci-dessus, à l'émergence du discours sur la professionnalisation de l'enseignement. Nous en avons déjà mentionné quelques-uns comme le développement des facultés et départements des sciences de l'éducation et de la recherche en éducation. D'autres, comme la trop grande spécialisation du personnel enseignant, au secondaire surtout, son vieillissement dû à la baisse de la natalité et à l'accroissement des non-permanents, les révisions successives des programmes scolaires,

[19] L'auteur résume ici les recommandations du rapport de Carnegie Task Force (1986: 55).

le maintien d'un taux de déperdition relativement élevé malgré la hausse de la qualification du personnel enseignant et le manque de prestige du statut des enseignants, pour ne nommer que ces facteurs, ont donné lieu à l'élaboration d'un discours sur le professionnalisme du personnel enseignant. La première formulation articulée de ce discours, cela reste à vérifier, revient vraisemblablement à un politicien, plus précisément à Camille Laurin, ex-ministre de l'éducation, qui défendit, dans une conférence prononcée le 5 mars 1981 devant des universitaires, l'idée de considérer l'acte d'enseigner comme un acte professionnel et l'enseignant comme un spécialiste de l'enseignement. Au cours de la décennie quatre-vingt et le début de la décennie suivante, les travaux sur le professionnalisme ou le manque de professionnalisme des enseignants connaissent un certain essor et vont donner lieu à un débat chez les universitaires, mais en l'absence des premiers concernés : les enseignants.

Dans ce contexte, un autre phénomène nouveau, bien que dès le départ prévisible, voit le jour et se confirme depuis la fin des années soixante-dix. Maintenant que les institutions qu'ils ont créées ou au sein desquelles ils œuvrent — les facultés et départements des sciences de l'éducation — ne sont plus menacées, les formateurs du personnel enseignant se mettent plus sérieusement à la quête d'un renforcement de leur statut au sein de l'université en faisant de la professionnalisation du métier d'enseigner, ou de la hausse de la durée ou de la qualité de la formation, leur cheval de bataille.

Le professionnalisme et ses partisans

Variant sensiblement d'un auteur à l'autre, les caractéristiques définissant une profession peuvent être regroupées dans quatre catégories : *l'acte professionnel, la formation, le contexte de pratique et l'insertion sociale*.

> « 1) *L'acte professionnel :* une profession est caractérisée par un acte spécifique impliquant une activité intellectuelle, il est de nature altruiste et est rendu sous forme de service.

> 2) *La formation :* le professionnel reçoit une longue formation universitaire, le plus souvent de nature scientifique.
>
> 3) *Le contexte de pratique :* le professionnel exerce sa profession de manière autonome et responsable.
>
> 4) *L'insertion sociale :* l'insertion du professionnel dans la société se fait par l'intermédiaire d'une association (ordre ou corporation) à l'identité forte. Cette association a droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres, leur impose un code d'éthique et est garante de leur statut social» (Carbonneau, 1993:35).

Entendue dans le sens ci-dessus, la profession est réservée à un petit nombre. Plus le nombre exerçant une profession est grand, moins celle-ci jouit d'une reconnaissance et d'un prestige social élevé. C'est le cas de la profession enseignante. Pour contourner cette définition, trop restrictive dans le cas de l'enseignement, certains auteurs parlent plutôt de processus de professionnalisation.

Dans cette nouvelle perspective, on semble admettre, de façon explicite comme l'avait fait la Commission Parent, ou de façon implicite, comme chez la plupart des auteurs québécois qui abordent cette question, que le travail des enseignants ne peut bénéficier d'un mode corporatiste d'organisation et de reconnaissance comme celui dont jouissent les ingénieurs, les médecins, les avocats, voire les psychologues et les conseillers d'orientation. Dans le cas du métier d'enseigner, la professionnalisation serait un processus, donc une reconnaissance négociable à tout moment entre les partenaires : les décideurs, les formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes.

Il n'est donc pas étonnant, dans ce contexte, que le phénomène de la professionnalisation, ou le discours sur la professionnalisation, de l'enseignement et de la formation des enseignants et enseignantes soit — c'est notre hypothèse[20] — propre aux pays, comme l'Angleterre, les États-

20 La vérification de cette hypothèse mérite une étude comparée des discours sur la formation des enseignants dans les pays cités. L'analyse comparée de Bourdoncle (1993) soutient cette hypothèse alors que Zay et Lessard (1994) semblent pencher, sans démonstration cependant, pour une analogie entre la France et le Québec pour ce qui est de l'évolution de la question de la formation professionnelle des enseignants.

Unis ou le Canada, où les programmes de formation des enseignants sont passés, au cours des années soixante ou avant, des écoles normales et des instituts pédagogiques aux universités. Dans ces trois pays où le transfert de la formation du personnel enseignant s'est effectué à des époques et selon des modalités différentes, «la formation professionnelle n'a pas trouvé un équilibre satisfaisant» (Bourdoncle, 1990:74), son statut à l'université est peu valorisé, les normes de sélection des clientèles et d'évaluation de la formation sont peu exigeantes.

Dans les pays comme la France où la formation pédagogique du personnel enseignant est restée exclusivement jusqu'à tout récemment entre les mains des écoles normales, la question de la formation professionnelle s'est posée différemment et celle de la professionnalisation a été soulevée plus tardivement, et essentiellement par des universitaires. En effet, même si actuellement il semble se manifester, chez les formateurs de rang universitaire des deux côtés de l'Atlantique, le désir de soutenir «une approche de formation qui met l'emphase sur sa professionnalisation» (Zay, Lessard, 1994:205), il y a tout lieu de penser que le discours sur le professionnalisme enseignant en France était, jusqu'à la fin des années quatre-vingt, sinon existant, du moins le fait d'une minorité de formateurs œuvrant surtout au sein des facultés et des départements universitaires des sciences de l'éducation. Maintenant que le processus d'universitarisation de la formation, avec notamment la création en 1990 des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), est enclenché et que la disparition des anciennes institutions ou, du moins, la transformation de leur mission est annoncée à plus ou moins brève échéance[21], on s'interroge sérieusement sur les conséquences de tels changements sur la formation professionnelle et sur la pratique des formateurs en ce domaine.

---

21 C'est le cas, par exemple, au Maroc, des Centres pédagogiques régionaux qui, après avoir été le fer de lance dans le domaine de la formation des professeurs du secondaire, se consacrent de plus en plus maintenant au perfectionnement du personnel enseignant laissant la formation initiale aux facultés disciplinaires, à la faculté des sciences de l'éducation et aux écoles normales supérieures qui ressemblent d'ailleurs, et à bien des égards, aux facultés des sciences de l'éducation.

> «En France, va-t-on connaître les mêmes obstacles [que l'Angleterre, les États-Unis et le Québec], voir d'abord les universitaires se désintéresser de la pratique, laissée aux anciens professeurs d'écoles normales et d'ENNA, au bénéfice successivement des disciplines d'enseignement, des sciences humaines et de la didactique avant qu'ils n'effectuent un retours vers la pratique ou, brûlant les étapes, va-t-on directement trouver un équilibre qui reconnaisse à la pratique la place éminente qui doit être la sienne dans tout formation professionnelle. C'est là l'un des enjeux les plus difficiles de la réforme actuelle car, on le sait, la formation à l'université risque d'éloigner de la pratique.» (Bourdoncle, 1990:75)

Si les plaidoyers en faveur du professionnalisme de l'enseignement semblent plus souvent qu'autrement le produit d'universitaires et si, comme le suggèrent certains de ces mêmes universitaires, les enseignants paraissent garder un silence de marbre sur la question[22], on doit se demander à qui profiterait vraiment la professionnalisation du métier d'enseigner.

À qui profite la professionnalisation de l'enseignement?

Disons tout d'abord que dans les travaux des universitaires sur la professionnalisation, il est toujours dit ou suggéré que la mise en pratique de cette conception de la formation et du métier d'enseigner do t porter fruit aux premiers concernés : les enseignants. Elle leur promet la maîtrise de la compétence, de la méthode et de la capacité d'adaptation que requiert l'enseignement dans les sociétés modernes toujours sujettes à de perpétuels et rapides changements. Mais les discours sur la professionnalisation serait le produit non des enseignants, mais «de responsables politiques, d'administrateurs et de professeurs chercheurs en sciences de l'éducation.» (Lessard, Perron, Bélanger, 1993:7) Les enseignants, plusieurs chercheurs le pensent (Cormier *et al.*, 1988; Carbonneau, 1993), ont plutôt une piètre idée de la formation universitaire qu'ils ont reçue. Les enseignants «valorisent très peu leur formation [...] et attribuent plutôt leur valeurs professionnelles à leur expérience,

---

22 «Le discours des praticiens de l'enseignement ne s'est pas fait entendre sur ce thème au fil des ans» (Lessard, Perron, Bélanger, 1993: 7).

à leur travail et à leur talent personnel», ils sont «plus à l'affût de nouvelles méthodes que soucieux d'accroître leur autonomie.» (Carbonneau, 1993:40) Bien plus, les enseignant semblent accorder :

> «[...] peu de crédibilité au discours de professionnalisation tout comme, en un sens, ils en accordent peu à l'université, sièges des formations professionnelles, et aux universitaires capables de savantes études critiques sur leur profession, mais difficilement capables de mieux les former.» (Carbonneau, 1993:41)

Pour ce qui est des formateurs, la question de la professionnalisation de la formation des enseignants et enseignantes demeure d'une importance capitale, comme l'était d'ailleurs pour les universitaires des années 1950-1960 celle de son transfert à l'université. Les termes et les arguments employés changent, le but recherché pas tant que cela. Transposons deux extraits, l'un écrit en 1949 par l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, alors dirigée par M^gr^ Parent et Arthur Tremblay, l'autre est un résumé des principaux arguments couramment utilisés aujourd'hui par les partisans de la professionnalisation de l'enseignement.

> «[...] si les carrières de l'enseignement primaire doivent atteindre un jour à un véritable *statut professionnel*, elles devront compter parmi leurs membres une *élite croissante* qui aura acquis une *formation pédagogique supérieure*. C'est pourquoi, en plus des Écoles Normales, dont la fonction est de donner la formation professionnelle fondamentale indispensable à tout instituteur, *une école universitaire de pédagogie était nécessaire pour recevoir les étudiants à leur sortie de l'École Normale et compléter leur culture pédagogique en la rendant universitaire*. Par son École de Pédagogie et d'Orientation, l'Université Laval permet à cette catégorie d'éducateurs de parfaire leurs connaissances pédagogiques, d'approfondir la philosophie de l'éducation, la psychologie de l'enfant, les diverses théories de l'enseignement, etc. Et ce faisant, *l'Université Laval prépare pour les écoles publiques un corps d'élite qui élèvera nécessairement le niveau de la profession et stimulera le renouvellement nécessaire de nos procédés pédagogiques.*»[23]

---

23 École de pédagogie et d'orientation, *Annuaire, 1949-1951*: 11-12 (l'italique est de nous).

> «[...] le plus large consensus [entre les chercheurs américains] est à l'effet qu'il s'agit d'une tâche [l'enseignement] d'une immense complexité. D'une part, elle exige une double compétence, disciplinaire et pédagogique, et appelle en conséquence, une double formation qui, bien que déjà de niveau universitaire, gagnerait à voir s'accentuer son caractère professionnel, particulièrement au chapitre de l'harmonisation entre, d'un côté, les corpus de connaissances issues des théories et de la recherche et, d'un autre côté, les savoirs et compétences émanant des milieux de pratique. D'autre part, étant donné les transformations que connaissent nos sociétés occidentales et qui ont nom explosion du savoir, révolution des technologies de communication, migrations de populations multiples, éclatement de la famille, etc., la tâche de l'enseignant suppose des adaptations et ajustements constants qui ne sont guère compatibles avec une approche trop figée. De fait, l'enseignant est appelé à de plus en plus de souplesse et de flexibilité, qui ne seraient possibles que dans un contexte d'autonomie et de responsabilité typique des pratiques professionnelles.» (Carbonneau, 1993:38)

Le second extrait confirme et dément les intentions exprimées dans le premier. Il maintient la nécessité de la formation universitaire qu'exigent la complexité de la tâche et les transformations de tout genre, mais prouve l'insuffisance de cette même formation à procurer à ses détenteurs le statut de professionnels (autonomie professionnel, éthique, etc.). Ceci est pour le discours manifeste. Quant aux intentions latentes qui ont trait à la position de l'énonciateur (les formateurs), elles demeurent sensiblement les mêmes : dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de la consolidation du statut des formateurs par le biais de la valorisation de la position de ceux et celles qu'ils forment. Roy écrit à ce sujet :

> «[...] le statut[24] dans l'université de ces nouveaux universitaires que sont les formateurs de maîtres se trouverait amélioré du fait de la professionnalisation de leur clientèle. Un retour de l'ascenseur du statut professionnel, en quelque sorte! Mais quel serait le bénéfice réel de l'opération pour les enseignants? Pour leurs élèves? Pour les contribuables? Et pour la société?» (Roy, 1993:31)

Faisant une analyse des travaux parus sur cette question aux États-Unis, Carbonneau arrive à une constatation similaire : deux motifs

---

24 Roy résume ici l'analyse de Labaree, D.F., 1991.

poussent les formateurs des enseignants à «prôner la professionnalisation, soit celui de l'amélioration de l'enseignement dans le système scolaire et celui de la bonification de leur propre statut dans l'université.» (Carbonneau, 1993:39) Il ne serait pas difficile de supputer les retombées sur la carrière des formateurs d'une reconnaissance du statut professionnel des enseignants du primaire et du secondaire, donc d'une plus grande considération sociale pour le travail qu'ils accomplissent et le rôle qu'ils jouent.

Pour ce qui est de l'amélioration de l'enseignement à l'aide d'une formation professionnelle plus poussée ou d'un statut mieux reconnu, cela reste une hypothèse à prouver. Des études sur les personnels qui ont accédé au statut de corps professionnels, comme les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation, par exemple, sont nécessaires pour examiner la relation entre l'accès à ce statut et l'amélioration de la pratique professionnelle. Dans de telles études, toutes les hypothèses demeurent concurrentes jusqu'à preuve du contraire. Et à ce sujet, on devrait aussi s'interroger sur l'augmentation du nombre des cas de pathologie légère, moyenne et grave à mesure qu'augmente le nombre de psychologues scolaires. On devrait également se demander comment cela se fait-il que des élèves échouent dans des secteurs d'études vers lesquels ils ont été dirigés par les spécialistes de l'orientation scolaire et pourquoi le taux de déperdition scolaire ne diminue pas malgré la hausse substantielle du niveau de qualification des enseignants.

L'idéologie du professionnalisme

À en croire les partisans de cette tendance, qui gagne rapidement de l'espace dans le discours, la professionnalisation de l'enseignement représente en quelque sorte le remède magique à tous les maux qui rongent la formation et les pratiques pédagogiques des enseignants. Des organismes consultatifs comme le conseil supérieur de l'Éducation fait sienne cette croyance.

> «Toute action ou toute mesure de formation des maîtres devrait s'inscrire dans cette logique de la professionnalisation qui trouve son fondement dans l'acte d'enseigner lui-même. Les formations initiales et continues doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte.» (CSÉ, 1991:43)

Le concept de professionnalisme est en train de connaître une bien curieuse histoire entre les mains de certains chercheurs, sans parler des administrateurs scolaires et des hommes politiques. Insatisfaisant et inapplicable au domaine de l'enseignement, le professionnalisme serait à abandonner, aux dires de certains, au profit d'une professionnalisation (Carbonneau, 1992), ou d'un processus de professionnalisation. Selon d'autres, le professionnalisme traditionnel, celui appliqué en médecine, en ingénierie ou en droit, fondé sur la responsabilité de l'acte professionnel défini comme un acte individuel, devrait céder la place à un «professionnalisme plus collectif, plus interactif» (Perron, 1990:385). Il ne faut cependant pas succomber à la séduction des mots au détriment de la réalité qu'ils couvrent. Et à ce titre, il faudrait au moins montrer en quoi l'acte du chirurgien, de l'avocat ou du comptable est plus individuel et moins interactif que celui que pose l'enseignant dans sa classe.

Va pour interactif, ce concept dit nouveau qui couvre une réalité plus de deux fois millénaire. Mais que veut-on dire au juste par professionnalisme collectif? Serait-on, encore!, en train de transposer au milieu scolaire un mode de fonctionnement universitaire qui est loin d'avoir montré son efficacité (groupes ou équipes de recherche, collectifs de publication, etc.)? Lorsqu'un élève ne connaît pas la règle d'accord du participe passé, doit-on en rendre responsable aussi bien son professeur de français que celui de mathématiques, d'anglais, d'histoire ou de biologie? À qui incombe la responsabilité d'un échec en mathématiques : au professeur de cette matière ou à tout le personnel enseignant? À force de rendre la responsabilité collective ne risque-t-on pas de la diluer et bientôt à la perdre de vue?

Évidemment, certaines choses peuvent être faites en collaboration : interprétation des directives pédagogiques, analyse de nouveaux programmes, mise sur pied de supports didactiques, planification des activi-

tés de l'année, mise en forme de stratégies commune d'évaluation des apprentissages, etc. Mais qu'est-ce que cela change à la réalité de la classe, car c'est là que ça se passe, que d'appeler professionnels ou autrement des enseignants qui travaillent de temps à autre en collaboration ou qui participent à des rencontres sur des questions pédagogiques (journées pédagogiques)? L'acte d'enseigner n'est-il pas avant tout un acte individuel, sinon singulier et solitaire, qui découle d'habiletés individuelles, donc non transférables d'un enseignant à l'autre, et qui met en scène toute la personnalité de celui ou de celle qui le conçoit et le pose? (Tochon, 1993). La vraie autonomie professionnelle ne consisterait-elle pas à laisser les enseignants enseigner comme ils l'entendent et peu importe la méthode qu'ils emploient, en conformité avec les objectifs du programme et dans le respect de l'éthique professionnelle et des droits de la personne?

Le professionnalisme apparaît donc aujourd'hui comme la solution au problème de dévalorisation du statut de l'enseignant qui, quoi qu'en pensent certains, ne date pas d'hier ni de ce siècle[25]. Quel que soit l'habit qu'elle porte ou portera, l'idéologie du professionnalisme restera toujours une idéologie importée[26] en partie pour servir les intérêts de ses défenseurs, mais pas essentiellement ceux des enseignants. Faut-il rappeler les

25 Perron (1990:385) s'appuyant sur Jacques Lesourne (1987), un auteur français, écrit que «Le déclin du statut du corps enseignant est un phénomène relativement récent dans tout l'Occident ou à peu près», suggérant par-là que le Québec est un pays occidental et que ses enseignants auraient déjà été mieux considérés par leurs compatriotes. Je ne connais pas l'histoire de tout l'Occident, mais je sais que dans certains pays, y compris le Québec, les enseignants ne forment un corps que depuis quelques décennies, quatre ou cinq dans les meilleures des estimations, et qu'au Québec, ils n'ont jamais bénéficié d'avantages aussi intéressants, en termes de formation, de salaire, de conditions de travail, de sécurité d'emploi et de conditions de retraite que depuis les années soixante-dix. Voir, à titre d'exemple, Labarrère-Paulé, 1963 et 1965; Mellouki, Côté, L'Hostie, 1993; Mellouki, Melançon, 1994. Par ailleurs, faut-il rappeler qu'au Québec, la formation des maîtres n'est devenue une affaire de société qui requiert une prise en charge par l'État et un financement public que depuis trente ans?

26 Chez la plupart des auteurs partisans de la professionnalisation de l'enseignement, comme d'ailleurs chez certains organismes consultatifs comme le conseil supérieur de l'Éducation, le référent est souvent ailleurs. La légitimité vient toujours des États-Unis, de l'Angleterre et, à moindre degré, de la France. Les conditions historiques dans lesquelles s'est développée la profession d'enseigner au Québec, lorsqu'elles sont évoquées, ne servent que de terreau à cette légitimité extérieure.

luttes que les enseignants ont menées durant plus de 20 ans pour se faire reconnaître comme professionnels de l'enseignement et le refus catégorique que leur posa la commission Parent et l'État par la suite? (Mellouki, Côté, L'Hostie, 1993).

5. Le savoir des enseignants[27]

Les recherches sur le «savoir des enseignants» se sont rapidement multipliées au cours de la dernière décennie, particulièrement dans le monde anglo-saxon mais aussi plus récemment dans les pays européens francophones (France, Suisse et Belgique) et au Québec. Or, un constat général se dégage lorsqu'on observe l'évolution globale de ce champ : toutes ces recherches procèdent d'un large champ d'idées et s'alimentent à plusieurs conceptions théoriques, elles-mêmes rattachées à de vieux clivages qui structurent toujours les sciences sociales et humaines : sociale/psychologique, macro/micro, objectif/subjectif, quantitatif/qualitatif, fondamental/appliqué, etc. Il en découle que ces travaux véhiculent diverses conceptions du savoir, étudiant par le fait même divers objets censés exprimer le savoir des enseignants : représentations mentales, représentations sociales, discours, sens commun, conceptions quotidiennes, sens commun, expertise professionnelle, jugements, compétences, cognitions. La disparité même de ces objets entraîne une multiplication des méthodologies utilisées par les chercheurs : méthode expérimentale, enquête par questionnaire, analyse statistique et corrélationnelle, mais le plus souvent les approches qualitatives sont dominantes, telles les diverses formes d'entretien et les histoires de vie, l'observation participante, la recherche-action, la réflexion théorique.

Au surplus, comme c'est toujours le cas, les sciences de l'éducation abordent cette thématique à partir des ressources théoriques et souvent des préoccupations des autres disciplines, plus anciennes ou mieux établies. À leur décharge, il faut dire que la question du savoir est devenu un véritable symbole, en même temps qu'un redoutable enjeu, exprimant les tensions internes de la culture intellectuelle de la modernité : savoir et pouvoir, savoir et développement, savoir et communication, savoir et éthique, savoir et religion, savoir et technique, savoir et manipulation du vivant. Aussi n'est-il pas étonnant que ces tensions internes rejaillissent aujourd'hui et avec plus de force que jamais sur l'éducation, sur l'école et plus particulièrement sur la formation du personnel enseignant : elles

---

27 Ce chapitre sur «le savoir des enseignants» est rédigé par Maurice Tardif.

témoignent d'une puissante fragilisation des vieilles structures de sens et des systèmes de pratiques et de valeurs qui étaient traditionnellement à la base de la culture savante et scolaire, des modèles de formation des éducateurs. Or, cette fragilisation n'a pas donné lieu, comme on le croyait, à un renouveau : la massification et l'éclatement de la culture s'étend à perte de vue et les projets émancipateurs, fondés pour la plupart sur l'accroissement et le partage égalitaire du savoir, tombent les uns après les autres dans le musée de l'histoire. Comment alors être un maître aujourd'hui? Sur quel savoir va se fonder la maîtrise? Savoir enseigner, certes, mais en vue de quelle fin et au service de qui?

Au Québec, on observe une même disparité théorique et un même éclatement méthodologique à propos de ce thème de recherche. Mais nous tâcherons tout de même plus loin de faire ressortir certains points communs aux travaux entrepris ces dernières années. Champ relativement nouveau, les chercheurs s'efforcent surtout pour l'instant d'en dessiner les limites et d'en préciser les lignes de force; c'est pourquoi il a exercé jusqu'à maintenant un très faible impact sur la formation des enseignants. Cependant, le thème du «savoir des enseignants», ainsi d'ailleurs que celui de la profession enseignante auquel il est étroitement lié, constitue sans contredit l'un des vecteurs de recherche les plus fouillés actuellement par les chercheurs en sciences de l'éducation. Il représente également un enjeu important dans l'évolution actuelle et prochaine des sciences de l'éducation, car à travers et à partir de lui se déploient et s'affrontent diverses conceptions de la formation des enseignants et enseignantes, du rapport entre la théorie et la pratique, entre la formation et le métier, ainsi que de la place et du rôle respectifs des formateurs universitaires et des praticiens dans le procès de la formation professionnelle du personnel enseignant.

Voyons tout cela de plus près. Dans un premier temps, nous proposons, à l'aide de quelques idées majeures caractérisant chacune des options en présence, un classement très sommaire des recherches québécoises portant sur ce thème. Dans un deuxième temps, nous situons et analysons très brièvement quelques-unes de ces recherches en liaison à des éléments de contexte et d'évolution des sciences de l'éducation et de

la formation des enseignants et enseignantes. Enfin, dans un troisième temps, nous tâchons de faire ressortir quelques acquis de ce champ de recherche et de mettre en évidence son intérêt et certaines de ses limites.

5.1 Le savoir des enseignants au Québec : un champ nouveau mais éclaté

Soulignons d'entrée de jeu que ce classement veut surtout proposer un premier défrichement de ce terrain de recherche encore en mouvance et qu'il ne prétend d'aucune façon enfermer les chercheurs dans des catégories rigides et statiques. En réalité, la vaste majorité d'entre eux collaborent très souvent ensemble, quand ils ne travaillent tout simplement pas dans les mêmes équipes ou sur les mêmes projets.

- **Les recherches sociologiques**

Bien que la plupart des chercheurs qui dirigent ces recherches travaillent en collaboration, on constate l'existence de deux orientations de recherche principales. Certains chercheurs abordent la question du savoir des enseignants par l'étude du travail enseignant concret et des contraintes quotidiennes qui le structurent, notamment les rapports aux élèves, aux pairs et aux spécialistes[28]. Ces approches sont d'inspiration microsociologique, voire ethnométhodologique (Tardif et Ouellet, 1994) privilégiant les histoires de vie, les entrevues et l'observation. Certains autres chercheurs sont davantage centrés sur l'étude du savoir comme phénomène macrosociologique ou comme un phénomène social critique[29]; leur approche méthodologique est principalement centré sur l'étude critique de documents officiels, appuyé par des entrevues. Cependant, dans les deux cas, macro ou micro, la référence à l'histoire semble une commune mesure dans les recherches d'inspiration sociologique.

---

28 Voir, à titre d'exemple, Tardif, Lessard, Lahaye, 1992; Tardif, 1993a; Maheu, 1992.

29 Létourneau, 1981; Hamel, 1991; Mellouki, 1989*a*, 1989*b*, 1990, 1991,1993; Lessard, 1994; Lessard, Tardif, Lahaye, 1988.

• **Les recherches pédagogiques**

On peut classer par exemple sous ce thème, malgré des différences notables entre eux, les travaux de C. Gauthier, J.-M. Van der Maren et de P. Angenot. En effet, ces chercheurs s'attachent à développer une théorie de la pédagogie qui tient compte des conditions concrètes du métier d'enseignant. Pour eux, la pédagogie devient en quelque sorte la synthèse de tous les autres savoirs des enseignants, mais synthèse dans l'action et qui fait appel à des actes de jugement contextualisés. Au surplus, ils accordent aussi à la pédagogie un statut polémique et rhétorique, qui la distingue de la pensée scientifique valorisée par les universitaires. Enfin, leurs travaux se rattachent surtout à la tradition réflexive, critique et fondamentaliste de la recherche.

• **Les recherches phénoménologiques et expérientielles**

Pensons ici aux travaux de Raymond, Elbaz, Poisson, Haremein et, partiellement, de M. Tardif, qui s'efforcent d'appréhender la nature du savoir enseignant à partir du vécu professionnel, de l'histoire antérieure de la personne et de l'univers de discours et de significations qu'elle-même construit. Ces chercheurs contestent aussi les approches positivistes et techniques visant un modèle unique de l'expertise professionnelle, au profit d'une vision beaucoup plus diversifiée et personnalisée des enseignants d'expérience. Enfin, les histoires de vie semblent leurs matériaux privilégiés.

• **Les recherches cognitivistes et stratégiques**

De façon générale, et comme partout ailleurs, les sciences cognitives sont en pleine émergence au Québec et elles font maintenant sentir leur présence en sciences de l'éducation et en formation des enseignants et enseignantes, notamment en s'intéressant aux connaissances des enseignants, à leur pensée, aux questions de l'expertise professionnelle, de la différence entre l'expert et le novice, etc. Les ouvrages de Tochon, qui sont des synthèses de la littérature américaine, reflètent bien l'importance de ces derniers thèmes. L'ouvrage de J. Tardif, *L'enseignement stratégi-*

que (1992), bien qu'il ne se situe pas dans ce champ de recherche, semble exemplaire d'une tendance majeure des sciences cognitives face à l'éducation et à l'enseignement qui chercher à promouvoir, à l'instar de l'ancien béhaviorisme, une conception technoscientifique de l'enseignement, en proposant aux praticiens de concevoir leur activité comme une science fondée sur des savoirs issus de la recherche cognitiviste.
Après ce bref tout d'horizon des approches privilégiées par la recherche québécoise, efforçons-nous maintenant de les situer dans un contexte et une évolution qui leur donnent sens.

5.2 Le contexte et l'évolution de la recherche sur ce thème

Pourquoi s'intéresse-t-on au «savoir des enseignants»? Il est toujours difficile de préciser les raisons exactes qui sont à l'origine d'un certain engouement pour une nouvelle thématique de recherche auparavant à peu près négligée. Cependant, on peut tout de même indiquer, sans prétendre toutefois épuiser la question, un ensemble de causes et de situations qui semblent à l'origine de l'émergence de cette thématique de recherche. Comme c'est presque toujours le cas pour les phénomènes idéologiques, il ne s'agit pas de causes linéaires mais d'une sorte d'enchevêtrement de phénomènes multiples et différents qui finit par engendrer une nouvelle configuration d'idées, un nouveau «climat intellectuel». Comme nous le disions plus haut, cette thématique de recherche renvoie à un contexte qui excède de beaucoup l'espace québécois des sciences de l'éducation; elle s'enracine dans un contexte nord-américain et même occidental, compte tenu du fait que ce thème est maintenant systématiquement repris par des chercheurs français, suisses, belges, anglais, allemands, etc. Dans ce qui suit, nous allons donc nous référer à ce contexte plus large, en tâchant de montrer en quoi la thématique québécoise s'y insère, tout en divergeant ou convergeant avec lui.

L'affaiblissement du positivisme et la critique de la science

Une première cause réside dans l'affaiblissement global, dans les pays de culture anglo-saxonne, de l'idéologie positiviste et scientiste qui a dominé la culture intellectuelle et surtout universitaire jusque dans les

années cinquante. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène limité à l'éducation et encore moins à l'enseignement. Cependant, en Amérique du Nord, ce phénomène semble avoir joué un rôle important en sciences de l'éducation, car il a permis de prendre une distance critique par rapport à la jadis très puissante psychologie du comportement, dominée par l'idéologie positiviste, et plus largement face à toutes les conceptions qui assimilaient l'activité éducative à une sorte de technique ou de technologie fondée sur la science. La critique du positivisme et de la rationalité instrumentale s'est accompagnée aux États-Unis d'une critique non moins virulente des professions et des experts qui prétendaient régler leurs activités selon cette idéologie (Labaree, Bourdoncle). Célèbres en sciences de l'éducation et servant de référence symbolique pour tout ce domaine de recherche sur les savoirs, les travaux de Schön sont fondés sur une critique de la rationalité instrumentale et du professionnalisme qui en découle. En fait, pour une large part, on peut dire que son concept de «praticien réflexif» est surtout une sorte de double critique du professionnel dont l'action serait régie par une stricte rationalité instrumentale.

Au Québec, il est certain que la critique du positivisme et des approches instrumentales de l'enseignement constitue, à divers degrés, un point de ralliement pour les chercheurs qui ont travaillé sur le thème du savoir des enseignants. Les approches que nous avons identifiés précédemment (sociologique, pédagogique, phénoménologique, etc.) ont en commun d'opérer une rupture plus ou moins radicale avec les conceptions scientifiques et technologiques de l'enseignement et de la formation du personnel enseignant. Longtemps la tradition positiviste a mis l'accent sur l'acquisition de connaissances techniques nécessaire à l'enseignant dans l'accomplissement de son travail. Cette conception voit le travail enseignant comme une activité qui doit mener à la réalisation d'un but (l'apprentissage) en mobilisant les ressources adéquates (connaissance de la disciplines et de la manière de la transmettre, didactique, procédés pédagogiques, psychologie de l'apprentissage). C'est une activité qui fait donc appel à des *savoirs instrumentaux* (ou techniques) et qui trouve son expression la plus achevée dans la profession et le professionnalisme. Le travail défini comme profession signifie que celui qui l'exerce, compte tenu de sa possession de savoirs techniques et des

moyens de les acquérir, possède un contrôle sur sa pratique et une emprise sur les conditions dans lesquelles elle se déroule : contraintes de divers ordres, programmes, règlements, bureaucratie.

Cette conception du travail, qui a fondé les réformes des programmes de formation et leur transfert aux universités, ne tient pas compte d'un autre aspect tout aussi important du rôle des enseignants : l'interaction avec les élèves et les exigences différentes, en termes de connaissances et d'action, qu'elle leur impose. La possession de savoirs techniques, la connaissance des contraintes et des objectifs de l'enseignement, de la discipline à enseigner, des procédés didactiques et psychopédagogiques ne suffisent pas. La pratique concrète de la classe est diverse, multiple et comporte des situations imprévisibles comme toute pratique où le travail est interactif, où l'activité du travailleur ne porte pas sur la transformation d'une matière inanimée, mais dont l'essence réside dans l'échange établi entre maître et élèves.

> «À la différence du travail qui porte sur les objets matériels, où sont nettement séparées les fonctions de production et de consommation, le travail enseignant les réunit dans le même lieu et dans le même processus : la production (enseigner) et la consommation (apprendre) se déroulent et s'épuisent en quelque sorte en même temps.» (Tardif, 1993b:70-71)

Soulignons, en terminant ce point, que le rapport critique au positivisme semble aujourd'hui beaucoup moins problématique qu'auparavant. En fait, on peut même faire l'hypothèse qu'en travaillant sur le *savoir* des enseignants (plutôt par exemple que sur leurs émotions, leurs violences, leurs corps, etc.), les chercheurs conservent leur emprise sur un objet — le savoir — qui est profondément traditionnel et se rattache justement à la vieille tradition positiviste de la rationalité savante qui est au cœur de la culture universitaire depuis toujours. Si l'action des enseignants relève du savoir ou engage un savoir, les universitaires sont alors capables de faire valoir leurs vieilles compétences à discourir sur le savoir!

Nouvelles problématiques et consolidation du statut de la recherche qualitative

Un deuxième phénomène intervient avec l'émergence de nouvelles problématiques en sciences sociales, issues cependant de courants théoriques — philosophiques et sociologiques — plus anciens : la phénoménologie (Husserl, Schutz), l'herméneutique (Diltey, Weber, Heidegger, Gadamer, etc.), les philosophies de l'existence (Jasper, Merleau-Ponty, Sartre), l'interactionnisme (G.H. Mead), l'ethnologie (M. Mead, Bateson), la philosophie du langage ordinaire (celle de celui qu'on appelle le «second Wittgenstein), etc. Ce sont donc ces courants plus anciens qui vont inspirer les «nouvelles sociologies» (interactionnisme, ethnométhodologie, sens commun, théories de l'action), lesquelles vont ensuite pénétrer dans le champ de l'éducation, où elles vont permettre de féconder de nouvelles recherches centrées sur les acteurs, la construction du monde quotidien, l'interaction, les savoirs des acteurs et sur d'autres thèmes du même genre.

Or, toutes ces nouvelles approches sont au cœur même des recherches sur le savoir des enseignants, car elles se basent sur le postulat que la nature même du monde social dépend des savoirs des acteurs, de leurs représentations, conceptions, croyances, projets, significations, etc. Elles postulent également que la connaissance du monde social passe par la compréhension du «monde vécu» (Husserl, Gadamer), la reconnaissance des «formes de vie et des jeux de langage pragmatiques» (Wittgenstein, Habermas), l'intégration du chercheur à la vie quotidienne et à ses cadres (Goffman, Garfinkel), dans les interactions concrètes entre les êtres humains (G.H. Mead). Sur le plan de la recherche éducative, l'intérêt de tels postulats est d'amener les chercheurs à quitter leur laboratoire ou leur bureau, et à aller dans les classes, dans les écoles, sur les terrains concrets des pratiques et des acteurs, afin de décrire et de comprendre les savoirs, les règles, les codes, les représentations qui orientent leur conduite quotidienne. Cet impératif ethnographique et pratique est important chez les chercheurs québécois qui s'intéressent au savoir des enseignants. Par exemple, les travaux de Lessard, Tardif, Elbaz, Raymond et d'autres chercheurs ont été élaborés à partir de matériaux issus d'une fréquentation

directe des acteurs enseignants et qui procèdent d'une description et d'un effort de compréhension des catégories du discours de ces mêmes acteurs. Il explique aussi le lien étroit entre la recherche sur le savoir et les approches méthodologiques qualitatives, voire carrément phénoménologiques. Par exemple, Elbaz dit que le mode narratif, l'histoire (*story*), était le mode de représentation le plus approprié de la substance et de l'organisation du savoir enseignant et que «l'histoire est la substance de l'enseignement, le paysage à l'intérieur duquel nous vivons en tant qu'enseignants et chercheurs, et à l'intérieur duquel le travail des enseignants peut avoir un sens.» (Elbaz, 1991:3) Selon cette auteure, l'enseignante est une personne qui raconte des histoires. Selon d'autres auteurs, cette image montre bien la position de l'enseignante vis-à-vis du développement de ses propres savoirs et de sa compétence professionnelle (Raymond, Butt, Yamagishi, 1993:143).

Le cognitivisme

Un troisième phénomène intervient avec le développement du cognitivisme. Aux États-Unis, le cognitivisme a une grande importante pour tout ce qui concerne la problématique des savoirs des enseignants, mais une problématique conçue en termes de représentations et de stratégies cognitives mises en œuvre par les enseignants pour résoudre des problèmes dans la classe. Il existe un bon nombre de recherche sur «la pensée des enseignants». Comment pense un enseignant dans une classe, c'est-à-dire quelles sont ses représentations mentales? Qu'est-ce qui distingue l'enseignant expert et l'enseignant novice dans les stratégies cognitives qu'ils adoptent face à un même problème? À travers ces questions, le cognitivisme cherche notamment à identifier les règles de connaissance suivies par l'enseignant expert dans les tâches de résolution de problème. Son ambition est de dégager un modèle scientifique d'action pour l'enseignement. Jacques Tardif, un des représentants de ce courant au Québec, définit d'ailleurs l'enseignement comme un processus de traitement de l'information et plus spécifiquement comme «*un ensemble de stratégies mises en place pour contribuer à l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances par l'apprenant.*» (Tardif, J., 1992:32.

De telles stratégies s'appuieraient sur les connaissances scientifiques disponibles issues de la recherche; elles font de l'enseignement une science autonome.

À côté de cette conception plutôt technologique de l'apprentissage et de l'enseignement, on voit également se développer des approches psychosociales, sociocognitives et socioconstructivistes. Poursuivant l'idée piagétienne que la connaissance est construite, ces approches, plus ou moins inspirée de Vygostky, s'efforcent de mettre en lumière le rôle de l'interaction sociale dans cette construction. Elles montrent que la connaissance est toujours socialement partagée, qu'elle met en œuvre des représentations plus ou moins communes à plusieurs acteurs. La connaissance correspond ici aux représentations mentales quotidiennes des acteurs dans les situations ordinaires de la vie. Elle correspond, en d'autres mots, à ce qu'on appelle le «sens commun» ou les «savoirs quotidiens». Il est indéniable que cette problématique psychosociale n'est pas très loin des approches interactionnistes et ethnométhodologiques.

Les ouvrages de Tochon, qui sont des synthèses de la littérature dans ce domaine, présentent bien ces perspectives cognitivistes et ethnométhodologiques. Selon cet auteur, à l'inverse des approches technologiques et stratégiques, l'activité éducative se définit non plus uniquement en termes de résolution de problèmes mais dans une perspective de gestion réfléchie du désordre. Or, cette gestion réfléchie du désordre suppose le recours à des procédures de routine. Celles-ci sont issues de plans cognitifs, lesquels émanent de l'expérience interactive en classe. On peut identifier quatre types de procédures de routine : (a) les routines d'activité (contrôle et coordination des activités); (b) les routines d'enseignement (méthodes et procédures pour atteindre les objectifs); (c) les routines de gestion (assurent l'organisation des activités entre elles); (d) les routines d'exécution des plans (méta-routines servant à la planification des autres routines). De plus, les routines permettent une plus grande liberté d'action à l'enseignant qui peut ainsi centrer son attention sur d'autres aspects de sa pratique, sur les composantes affectives de son enseignement, par exemple.

Divers autres travaux sur la pensée des experts et des novices sont orientés par des préoccupations similaires. Nul doute que les prochaines années verront une extension de ce champ de recherche.

La professionnalisation de l'enseignement

Un quatrième phénomène intervient avec le processus de professionnalisation de l'enseignement tel qu'il s'est constitué en Amérique du Nord, particulièrement aux États-Unis. Nous ne reviendrons pas sur ce thème déjà développé plus haut. Soulignons simplement que la recherche sur le processus de professionnalisation de l'enseignement aboutit concrètement à une série d'interrogations sur la nature des savoirs à la base de cette activité professionnelle. S'agit-il de savoirs scientifiques et techniques comme le prétendent les structuro-fonctionnalistes et les idéologues de professions dominantes? S'agit-il de savoirs réflexifs, pragmatiques, sociaux, plus près de l'art que de la technique, de la réflexion intuitive que de la logique, comme le prétendent Schön et consorts? Le savoir est-il réellement un attribut important des professions ou s'agit-il plutôt d'un attribut fictif servant à convaincre les clients des professionnels qu'ils sont entre de bonnes mains?

C'est à de telles questions que s'efforcent, entre autres, de répondre l'équipe de Lessard et Tardif (le Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école), dont le programme de recherche est centré sur l'évolution de la profession enseignante et la transformation du savoir à la base du métier. Selon ces chercheurs, le savoir des enseignants provient de sources diverses et le travail enseignant, bien qu'il se fonde sur plusieurs savoirs, constitue dans notre société un travail dévalorisé si l'on tient compte du peu de reconnaissance sociale dont jouissent ceux et celles qui le produisent. On ne reconnaît pas aux enseignants un statut de professionnels, encore moins de savants. Ils sont souvent réduits aux rôles de techniciens et de transmetteurs de savoirs produits par d'autres groupes, chercheurs universitaires et experts technocrates des curricula. C'est pourquoi les enseignants, face à cette dévalorisation, tendent à valoriser leurs savoirs d'expérience.

L'échec des sciences de l'éducation et la recherche d'alternatives

Un cinquième et dernier phénomène surgit avec *l'échec* (réel ou non, peu importe) des sciences de l'éducation qui, depuis leur intégration à l'université, semblent incapables : (a) d'élaborer une base de connaissance qui sert réellement aux enseignants; (b) d'établir une relation directe avec le corps enseignant, de sorte à rendre possible une reconnaissance mutuelle positive; (c) de créer, au sein des facultés et departements d'éducation, un consensus autour des programmes de la formation du personnel enseignant. Ce phénomène est également lié à un contexte idéologique et politique caractérisé par les pressions exercées depuis quelques années par le gouvernement, les commissions scolaires, les médias et le public en général sur les facultés et départements d'éducation, afin qu'elles revoient leurs standards de formation. Ces pressions véhiculent l'idée que les facultés et départements d'éducation ont négligé leur principal mandat, et qu'il est plus que temps qu'elles se préoccupent sérieusement de la formation des maîtres, notamment en s'attaquant au problème de la constitution d'une base de connaissances spécifiques à l'enseignement. Or, la résolution de ce problème suscite des stratégies différentes au sein du corps des formateurs des enseignants et enseignantes. L'une de ces stratégies consiste à valoriser les savoirs des praticiens, à les prendre pour modèle de la compétence professionnelle, conduisant ainsi les chercheurs vers les terrains de pratiques, mouvement qui s'initie à peine toutefois. Une conséquence positive de cette stratégie est d'alimenter les recherches sur la nature du savoir des enseignants de métier.

Après avoir présenté le contexte et l'évolution de champ de recherche, terminons maintenant avec une brève présentation de ses contributions et de ses limites.

5.3 Les résultats et les limites de ce champ de recherche

Il n'est pas question ici d'entrer dans une analyse approfondie de la littérature et des difficultés nombreuses qu'elle soulève. Limitons-nous à des indications sommaires.

On peut schématiser l'orientation centrale des recherches dans ce domaine en disant qu'elles tentent de *mettre en lumière la base de savoirs sur laquelle les praticiens de l'enseignement s'appuient effectivement pour réaliser leur activité professionnelle*. La notion de savoirs doit être prise ici au sens large de connaissances, compétences, habiletés, voire attitudes réflexives. La recherche à propos de cette base de savoirs professionnels se veut une alternative à la vieille division du travail qui règne depuis longtemps en sciences de l'éducation entre les approches scientistes, qui assimilent les savoirs des praticiens à de la technoscience, et les approches expérientielles, qui ignorent à peu près tout des enjeux cognitifs de l'enseignement. En ce sens, la thématique du savoir enseignant rejoint une sorte de positivisme adouci : l'enseignement repose bien sur la maîtrise d'un savoir (plutôt que sur du vécu et du «senti») mais celui-ci renvoie à un autre registre cognitif que celui de la science et la technique. Les fondements de cet autre registre varient selon les chercheurs : la pratique du métier, l'expérience, l'expertise, etc. Il découle de cette orientation de recherche que *la formation des enseignants doit faire une très large place aux savoirs des praticiens, notamment (a) en favorisant la recherche dans les écoles, en collaboration avec les praticiens engagés dans la formation (stagiaires, maîtres de stages, mentors, etc., reconnus comme des partenaires de la recherche et non de simples objets d'investigation), (b) en accroissant quantitativement et qualitativement la part dévolue à la formation pratique dans les programmes universitaires, (c) enfin, et plus radicalement, en permettant aux praticiens d'intégrer, selon diverses modalités, les facultés et les départements d'éducation comme partenaires-formateurs à part entière.*

Les contributions

- **Le savoir des enseignants est un objet complexe**

Tous les chercheurs s'entendent sur cette idée, qui les opposent aux approches souvent simplificatrices de certains technologues et autres planificateurs de l'apprentissage. Cette complexité découle de plusieurs phénomènes : il s'agit d'un savoir pluriel (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991); il s'enracine dans des situations contingentes, variables et soumi-

ses à d'importantes contraintes temporelles (Van der Maren, 1993); il fait appel à des jugements non scientifiques fondés sur plusieurs logiques (Gauthier, 1993); il est lié au vécu et à l'histoire antérieure (Raymond, Butt, Yamagishi, 1993).

- **Le savoir se base sur la pratique et l'expérience**

Tous les chercheurs s'entendent également sur cette idée et s'efforcent de mettre en lumière les conditions de production du savoir enseignant, en partant des contraintes mêmes qui régissent la vie des enseignants et leur travail. Cette contribution joue bien sûr un rôle décisif en ce qui concerne les orientations de la formation des enseignants. La plupart des chercheurs insistent justement sur le besoin de lier intimement la formation et la pratique, la théorie et l'expérience, et d'inviter les enseignants de métier à participer à la formation de leurs jeunes collègues. Ces idées n'évacuent pas cependant la nécessité d'une formation scientifique à l'enseignement mais la pondère. Elles amènent également à considérer l'acquisition des compétences professionnelles comme un processus long qui s'étale sur plusieurs années et dont la formation universitaire initiale ne constitue qu'un moment ou une étape parmi d'autres.

- **Le savoir comporte une dimension sociale**

Gauthier (1993) et Tardif (1994) se réfèrent à la tradition pédagogique (à ne pas confondre avec les idéologies traditionalistes), alors que Raymond, Elbaz et d'autres chercheurs près de la phénoménologie insistent davantage sur la dimension construite du savoir en liaison à l'histoire personnelle, familiale et sociale des individus. Mellouki, quant à lui, aborde ces questions par le bais de l'analyse des idéologies sociales sous-jacentes aux programmes de formation des enseignants et enseignantes et par le truchement de l'analyse du rôle central que jouent les enseignants et les enseignantes dans les rapports sociaux. Enfin, la plupart des chercheurs s'efforcent de lier l'analyse du savoir aux conditions du travail scolaire.

- **Le savoir n'est pas statique**

Il se transforme et évolue à la fois chez les individus et pour la profession dans son ensemble. Par exemple, nous touchons ici, dans la perspective des individus, au processus d'acquisition des savoirs d'expérience, mais aussi aux différences entre le savoir des novices et des experts (Tochon, 1993), entre les nouveaux et les enseignants expérimentés (Elbaz, 1983; Poisson, 1993). Sur le plan de la profession, les travaux de Lessard, Perron, Tardif, Mellouki, Gauthier, etc., portent justement sur l'évolution des différents savoirs à la base du métier : les savoirs curriculaires (Gauthier, Tardif, 1993, 1994), les programmes de formation (Mellouki, 1989a, 1989b), les sciences de l'éducation, ainsi que sur la question globale de la formation du personnel enseignant au Québec (Lessard, 1994).

Les limites

Les limites des travaux sur le savoir des enseignants peuvent être rattachées à deux excès d'ordre idéologique qui caractérisent les recherches dans ce champ.

Le premier de ces excès réside dans l'idée selon laquelle l'enseignant peut être défini essentiellement comme un acteur doté d'une rationalité fondée exclusivement sur la cognition, c'est-à-dire sur la connaissance. En sciences de l'éducation, plusieurs conceptions actuelles du savoir enseignant, de l'activité enseignante et de la formation des enseignants et enseignantes s'appuient sur un modèle de l'enseignant qu'elles dotent d'une rationalité définie comme un répertoire de compétences et de performances pensées en termes quasi exclusifs de savoirs, de connaissances, ce qui entraîne, à l'instar de l'ancienne idéologie béhavioriste, une vision scientifique et technologique de l'enseignement. *En fait, l'acteur-modèle semble largement sinon strictement conçu comme un «sujet épistémique», un sujet savant ou défini essentiellement par sa médiation au savoir, auquel on greffe parfois une sensibilité (les fameuses «motivations» et les intérêts), ainsi que des valeurs et des attitudes, ce qui donne une touche réaliste à ce modèle.* Le développement et la popularité

que connaît le cognitivisme ne sont pas étrangers à cette centralisation des recherches actuelles sur un modèle de l'acteur assimilé à un sujet épistémique, dont la pensée et le faire sont régis par le savoir conçu bien souvent en fonction d'une théorie informationnelle de la connaissance et d'une pratique instrumentalisée, pensée, elle, selon une syntaxe technique et stratégique de l'action. Certaines réformes actuellement en cours au Québec, celle notamment de l'enseignement collégial, s'inspirent également du cognitivisme en ce qu'elles conçoivent la formation en termes d'acquisition d'un nombre défini de compétences que l'on peut ordonner par champ, par discipline et par ordre d'enseignement.

Le second excès nous semble caractériser ce qu'on peut appeler les approches ethnographiques lorsqu'on les pousse à la limite. Alors qu'un certain cognitivisme promeut un modèle épuré, quasi computationnel et stratégique de l'acteur, l'excès ethnographique consiste à tout transformer en savoir, c'est-à-dire à traiter toute production symbolique, tout construit discursif, toute pratique et même toute forme humaine de vie comme s'il s'agissait d'un savoir, comme si, autrement dit tout était savoir : les habitudes, les émotions, l'intuition, les manières de faire et d'être, les opinions, la personnalité, les idéologies, le sens commun, toutes les règles et les normes, n'importe laquelle représentation quotidienne. Mais alors à quoi bon parler du savoir si tout est savoir? Cette notion, en devenant une référence obligée d'une multitude de jeux de langage, perd ainsi tout sens et toute valeur discriminante. En éducation, cet excès nous semble au cœur de plusieurs recherches sur le savoir des enseignants, en particulier le savoir d'expérience et le savoir pratique.

6. La recherche et son rôle dans la formation

En confiant leur formation à l'université, on souhaitait que les enseignants soient en contact direct avec la démarche scientifique d'élaboration du savoir, qu'ils soient initiés aux méthodes de recherche qui leur permettront de réfléchir sur leurs propres activités d'enseignements et de mettre en question les pratiques pédagogiques d'antan. «C'est en s'initiant à la recherche et à l'expérimentation [...] que se formeront les véritables spécialistes de l'élémentaire.»[30]. L'initiation à la recherche universitaire devait donc faire partie de la formation et était vue comme un moyen de développer des attitudes professionnelles : rationalité, méthodologie, jugement critique, autonomie, créativité.

Cette croyance en la capacité formatrice de la recherche semble aujourd'hui loin de faire l'unanimité entre les formateurs des enseignants. Si, pour certains, la recherche universitaire a un rôle à jouer dans la formation des enseignants, pour d'autres, nous le verrons, la préparation à l'enseignement et les objectifs de la recherche universitaires ne sont pas toujours conciliables.

Recherche et formation des enseignants : deux activités difficilement conciliables

Pour Van der Maren, la recherche n'a pas de place dans la formation initiale des enseignants. Quant à leur perfectionnement, seule la recherche de type «ontogénique»[31] peut être d'une certaine utilité, c'est-à-dire une recherche «qui vise un changement autocentré par l'évaluation des pratiques personnelles et le développement des habiletés professionnelles des enseignants en exercice.» (Van der Maren, 1993:87)

---

30 Commission royale d'enquête sur l'enseignement (commission Parent), 1964: 279.

31 Ontogenèse (biologie): Développement de l'individu, depuis la fécondation de l'œuf jusqu'à l'état adulte. Ontogénique (Philo): qui engendre l'être, en parlant de la pensée, du raisonnement, d'un concept (Petit Robert).

L'auteur avance quatre arguments en faveur de cette position que l'on peut résumer comme suit :

- De manière générale, la recherche «ne comporte qu'une faible proportion d'activités de contacts avec le terrain, de rencontres avec les sujets ou de manipulations d'objets ou de situations.» (Van der Maren, 1993:91). Ce n'est donc pas le meilleur moyen qui permettrait aux futurs enseignants d'apprendre leur métier.

- La recherche en éducation ne constitue qu'une activité occasionnelle et somme toute marginale. Pourquoi alors, se demande l'auteur, «consacrer une partie du temps de la formation à cette activité alors que tous les programmes manquent d'espace et de temps pour satisfaire aux besoins incontestés de la formation dans les fondements de l'éducation, en psychopédagogie et dans la didactique des disciplines que les futurs enseignants devront enseigner?» (Van der Maren, 1993:93)

- Les recherches universitaires, généralement de type nomothétique[32], sont la plupart du temps théoriques et abstraites sans grande emprise sur le réel, sans contact direct avec la concrétude de la pratique de la classe. L'auteur précise que «si on part de quelques données, elles sont sélectionnées à partir de théorie (ou de préconceptions) pour, de toute façon, revenir à la théorie. La théorie est dominante, elle constitue l'alibi des enjeux nomothétiques» (Van der Maren, 1993:96).

- La recherche-action et la recherche-développement réalisent des enjeux politiques: modification des comportements du consommateur (du futur enseignant) et n'ont pas de vertu formatrice pour l'enseignement (Van der Maren, 1993:98).

Seule la recherche ontogénique permet donc, aux yeux de l'auteur, d'améliorer les pratiques professionnelles de l'enseignant qui s'y engage. Il écrit :

32 Nomothétique: du grec *nomos*, loi et *tithèmi*, poser, établir (l'auteur).

> «[...] la recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il ne s'agit plus, pour le chercheur, de résoudre les problèmes d'un autre en créant un matériel, mais il s'agit pour le chercheur-praticien de résoudre ses propres problèmes en améliorant ou en créant ses outils, que ces outils soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles. Selon les milieux et les époques, différentes étiquettes ont été appliquées à ce type de recherche: heuristique, apprentissage dans ou par l'action, pratique réflexive, etc.» (Van der Maren, 1993:101)

Se basant sur une argumentation semblable à celle employée par Van der Maren, Jean A. Roy débouche sur une évaluation similaire de l'apport de la recherche à la formation des enseignants. Roy distingue trois types de recherches : la recherche en tant qu'apprentissage d'une méthodologie, la recherche en tant que corpus de résultats, la recherche en tant que pratique formatrice.

L'objectif du premier type de recherche est de familiariser les futurs enseignants avec différents aspects de la méthodologie de la recherche. Cette voie, écrit l'auteur, a été largement explorée en sciences de l'éducation et a démontré son inefficacité dans la formation des enseignants avant d'être abandonnée (Roy, 1993:29).

Pour ce qui du second type de recherche, l'auteur observe qu'en Amérique du Nord «les résultats de la recherche en enseignement se répercutent généralement assez directement dans les contenus des cours dispensés en formation des maîtres.» (Roy, 1993:29-30) Il s'agit là en fait d'une forme de diffusion des résultats de recherches à laquelle ont recours les formateurs de maîtres, mais de résultats vulgarisés ou simplifiés et intégrés dans l'enseignement universitaire. Cette façon d'exploiter les données de la recherche n'a pas vraiment d'impact sur la formation initiale des futurs enseignants. L'auteur écrit à ce sujet que :

> «[...] l'impact réel de cet "vulgarisation" n'est pas toujours avéré et d'aucuns affirment même qu'il est problématique. On devine donc que la pratique très courante et souvent remise en question de cette forme de l'utilisation de la recherche en contexte de formation des maîtres ne puisse être ici tenue pour une voie d'avenir.» (Roy, 1993:30)

Quant à la recherche comme pratique formatrice, l'auteur avoue ignorer ce que signifie l'engagement dans cette voie qu'il laisse par ailleurs à d'autres le soin de définir (Roy, 1993:30). Un seul type de recherche peut, selon l'hypothèse de l'auteur, être d'une certaine utilité dans la formation initiale des enseignants :

> «[...] celles [les recherches] qui permettent un accès instrumenté et relativement rigoureux à la complexité de l'acte d'enseigner. On devrait donc proposer des activités de formation qui permettent de se familiariser avec des "stratégies instrumentées" telles que l'observation participante, les incidents critiques ou le rappel stimulé, et les utiliser dans un contexte d'intervention en milieu scolaire.» (Roy, 1993:34)

Mais il s'agit, pour l'auteur, de recherches-interventions qui seraient sans impact formateur si elles se limitaient aux stages habituels d'observation. Si on veut permettre aux futurs enseignants de comprendre, dans leur complexité, la dynamique et le fonctionnement de la classe, il faut les initier à l'analyse, analyse qui «finit toujours par devoir s'écrire, et se réécrire.» (Roy, 1993:35) L'écriture! voilà un défi de taille pour les étudiants.

> Si, donc, la contribution de la recherche à la formation à l'enseignement semble plutôt inefficace, ou du moins problématique, il n'en demeure pas moins que la formation à la recherche peut favoriser la professionnalisation du métier si, et seulement si, elle vise justement le développement d'une attitude critique contre elle-même, si, autrement dit, elle permet aux futurs enseignants et aux enseignantes en perfectionnement de résister à «la rhétorique des discours scientifiques.» (Van der Maren, 1993:106-107) C'est uniquement dans cette perspective que la recherche contribuera au développement, chez l'enseignant, d'attitudes «de professionnel responsable de ses décisions.» (Van der Maren, 1993:106)

En définitive, le développement des compétences professionnelles se fait sur le terrain, au contact des réalités mouvantes de la classe et de l'école et grâce au soutien des collègues seniors (Van der Maren, 1993:107). Cela signifie que l'apport des enseignants seniors doit être reconnu par les responsables de la formation des enseignants et que les universitaires cessent, autrement dit, de se considérer comme les seuls

producteurs du savoir et qu'ils établissent une étroite collaboration, et d'égal à égal, avec les praticiens de l'enseignement (Tardif, 1993b:84-85). Il s'agit en fait, selon Dillon, de cesser de prendre la recherche universitaire pour le seul modèle du genre et de reconnaître la pertinence de la recherche, avec un petit «r» que mènent certains enseignants quotidiennement sur leurs pratiques d'enseignement.

L'enseignant chercheur

Selon Dillon, le mouvement de l'enseignant chercheur qui connaît un certain développement aux États-Unis et en Europe s'inscrit dans la perspective de la recherche-action. Ici l'enseignant enseigne «tout en cherchant» (Dillon, 1993:133). C'est donc sa propre pratique que devient l'objet de ses investigations, c'est elle qui lui dicte les questions qu'il doit élucider, les problèmes qu'il doit résoudre. Et c'est à travers ses investigations que l'enseignant chercheur devient le producteur de son propre savoir pédagogique.

Dillon distingue quatre composantes essentielles dans le processus de la recherche-action que mènent les enseignants chercheurs : le questionnement, l'action, la réflexion et le partage.

Le *questionnement* réfère à un processus récursif d'interrogation qui crée un déséquilibre cognitif auquel l'enseignant tente de pallier en cherchant des réponses. Ce questionnement qui au départ est spontané et même évasif, doit devenir progressivement plus articulé, délibéré et explicite.

L'action renvoie à une observation directe, systématique et attentive axée sur les questions qui surgissent continuellement. En cela, elle est différente des activités quotidiennes et habituelles d'enseignement.

> «Bien que les enseignants et les enseignantes soient toujours en action, toujours en train de travailler dans leur classe, ce qui permet de distinguer la recherche-action, c'est un but, un dessein clair et bien centré, qui émerge grâce aux questions soulevées par l'enseignant ou par l'enseignante. C'est un sentiment prononcé et pénétrant de vouloir apprendre, plutôt que de simplement enseigner.» (Dillon, 1993:137)

Mais cette observation s'accompagne inévitablement d'une recherche de sens ou, en d'autres termes, d'une réflexion. À cet égard, l'auteur parle d'une «observation impressionniste». En recherche-action toutefois, cette observation doit nécessairement être régulière, fréquente et mûrie au fil du temps en vue d'être confirmée.

> «[...] ce qui distingue la recherche-action de l'expérience habituelle d'enseignement, c'est la poursuite de cette observation impressionniste à une étape plus avancée de réflexion. L'action seule ne peut suffire puisque nous saisissons rarement, au premier coup d'œil, la pleine signification de la vie dans notre classe. Nous devons y réfléchir d'une façon rigoureuse et disciplinée pour en arriver à une compréhension plus profonde, le seul type de compréhension qui transformera réellement notre enseignement.» (Dillon, 1993:139)

La réflexion constitue également une étape essentielle dans le processus de recherche-action. L'enseignant doit engager ses propres impressions par une réflexion délibérée et soutenue afin d'en arriver à une compréhension solide et à une théorisation sur le phénomène vécu.

Le partage est une étape qui consiste à communiquer (ou à «rendre public») verbalement ou par écrit son expérience de recherche-action. L'intérêt de cet exercice de partage est d'offrir une opportunité d'apprentissage significatif et une source de satisfaction personnelle pour l'enseignant chercheur. L'auteur voit dans ce partage une voie importante vers ce qu'il appelle «un professionnalisme accru dans le milieu enseignant».

Selon Dillon, il est temps de démystifier ce qu'on appelle communément la recherche, si on veut que celle-ci puisse constituer un facteur significatif en éducation. Cette démystification devrait «permettre aux enseignants et aux enseignantes de réclamer leur droit d'exister à l'intérieur de leur profession en tant qu'apprenants humains et de développer une culture de la recherche.» (Dillon, 1993:144) Par ailleurs, il considère l'enseignant chercheur comme étant le mieux indiqué pour mener une recherche-action, parce que, d'une part, il est le seul à pouvoir disposer d'un espace-temps aussi long que nécessaire et, d'autre part, il est l'unique personne qui a la responsabilité et le droit de prendre des

décisions pédagogiques qui s'imposent en regard de son enseignement et de ses interventions auprès des élèves.

L'intérêt de la recherche des enseignants chercheurs est double. Premièrement, elle représente le seul type de recherche qui peut fournir des intuitions pour enseigner et apprendre à enseigner et, à ce titre, elle constitue bien un moyen de formation et de développement professionnels. Deuxièmement, la recherche-action menée par les enseignants favorise l'appropriation du savoir qu'ils ont eux-mêmes produit, ce qui n'est pas le cas quand il s'agit du savoir qui leur vient de l'extérieur et qui ne leur appartient donc pas. C'est pour toutes ces raisons que Dillon réclame la reconnaissance de la contribution de la recherche-action menée par les enseignants à leur formation et leur développement professionnel (Dillon, 1993:146).

Enfin, si la recherche-action que mènent les enseignants ne bénéficie pas de la considération qu'elle mérite, c'est en raison de barrières à la fois épistémologiques et politiques auxquelles elle se heurte.

Du point de vue épistémologique, l'approche de l'enseignant chercheur éveille des critiques véhémentes des tenants du positivisme qui ont souvent tendance à créer une dichotomie entre la recherche et l'enseignement, un peu comme si la recherche et l'enseignement étaient mutuellement exclusifs et que le chercheur était le producteur du savoir que l'enseignant est appelé à mettre en pratique. Cette vision dichotomique soulève finalement «la question de savoir si les enseignants et les enseignantes peuvent être à la fois enseignants et chercheurs, que cette question soit posée en termes politiques ou en simples termes de temps et d'efforts.» (Dillon, 1993:152)

Du point de vue politique, enfin, c'est tout le problème de prestige et de pouvoir associés au savoir produit par telle ou telle forme de recherche. La question posée est celle-ci : «A qui appartient le savoir qui importe?» (Dillon, 1993:155) Depuis bien longtemps, c'est le savoir

«objectif»[33] qui jouit d'un plus grand prestige par rapport au savoir dit «personnel». Certains débats actuels en éducation vont d'ailleurs dans ce sens lorsqu'ils mettent l'accent sur l'existence d'un corps de producteurs de savoirs formels et légitimes (chercheurs et formateurs universitaires) et un corps d'enseignants et d'enseignantes plutôt consommateurs de tels savoirs. Dans ce contexte, le développement du mouvement de l'enseignant chercheur se présente comme perturbateur de l'ordre établi et se heurte inévitablement à des résistances dans le milieu de l'éducation, parce qu'il menace la distribution traditionnelle du pouvoir de la connaissance.

Recherche, formation, professionnalisation

Pour ce qui est de la relation entre la recherche, la formation et la professionnalisation du métier d'enseigner, Hensler pense, quant à elle, que le processus de formation professionnelle relève d'une logique et obéit à des contraintes différentes de celles de l'activité scientifique (Hensler, 1993a:14). Et l'auréole de prestige dont sont entourés les savoirs scientifiques dans les sociétés modernes est en «contradiction avec la culture professionnelle» (Hensler, 1993a:14), une culture qui est, en d'autres mots, tournée vers l'autonomie professionnelle. Pour contourner cette contradiction, l'auteure suggère d'envisager une relation dialectique entre la recherche et la formation des enseignants et, surtout, une adaptation des visées de la formation (et des formateurs) en fonction des exigences des pratiques de l'enseignement et de l'autonomie professionnelle qui les fondent. Dans cette perspective, former les enseignants à la recherche veut dire :

> «[...] les initier à une pratique réflexive, de les amener à considérer leur enseignement comme objet privilégié de recherche et de leur apprendre progressivement à théoriser leur pratique. Cette démarche réflexive, qui valorise les savoirs acquis dans et sur la pratique, constitue peut-être la condition d'une plus grande ouverture à d'autres formes de savoirs, parmi lesquels les savoirs issus de la recherche pourront trouver leur place.» (Hensler, 1993a:15)

---

33 Le savoir dit «objectif» est celui produit par les professeurs et chercheurs universitaires et selon les canaux académiques habituels.

Les savoirs issus de la recherche devraient être interdisciplinaires, alors que la situation actuelle dans les facultés des sciences de l'éducation, caractérisée par la juxtaposition des disciplines contributives plutôt que par leur collaboration interdit l'émergence de tels savoirs. Les contraintes institutionnelles contribuent également à cette situation. Par exemple, les formateurs songent à leur carrière et, par voie de conséquence, investissent moins de temps dans des recherches (action) qui ne conduisent pas à des publications scientifiques.

Cette situation a conduit, depuis quelques années, à la remise en cause de l'apport de la recherche universitaire à la formation professionnelle des enseignants et enseignantes et a suscité, nous l'avons mentionné plus haut, l'émergence d'un courant assez important de recherche sur les savoirs pratiques et d'un intérêt, qui doit être développé, pour les pratiques de formation. Hensler dit en substance que tant que les formateurs ne se préoccupent pas sérieusement de la question de leurs pratiques de formation et tant qu'ils ne consacrent pas de recherches d'envergure à cette question, la professionnalisation de la formation des enseignants restera confrontée aux contradictions qui traversent leur rôle comme acteurs soumis à la double logique de formateurs et d'universitaires.

L'auteure souligne au passage à la fois le rôle politique que la recherche a joué contre l'autonomie des enseignants et sa nécessité pour cette même autonomie professionnelle qui ne peut être gagnée sans la contribution des formateurs. Ainsi, constate-t-elle en premier lieu, au cours des trente dernières années en Amérique du Nord, les résultats de la recherche ont souvent servi entre les mains des gestionnaires du système éducatif pour en resserrer leur «contrôle procédural sur l'enseignement qui se déroule dans les classes, notamment par le biais des programmes, des guides pédagogiques ainsi que du matériel didactique.» (Hensler, 1993b: 283) Toutefois, observe-t-elle en second lieu, la recherche universitaire ne doit pas être condamnée pour autant. Si c'est l'esprit de la recherche qui est le plus formateur et non ses résultats, alors :

> «La formation par la recherche représente un progrès dans la mesure où *elle renforce la marge de manœuvre de l'enseignant* en l'invitant à porter un regard critique sur les discours scientifiques qui alimentent les débats sur la pratique enseignante, tout comme sur les autres types de discours qui tentent d'infléchir le cours de ses actes.» (Hensler, 1993b:283, l'italique est de nous)

En troisième et dernier lieu, Hensler croit que les formateurs ont un rôle à jouer dans la professionnalisation de l'enseignement par le biais de la recherche et par leur contribution à la codification des savoirs sur les pratiques efficaces d'enseignement et sur les facteurs qui influencent la qualité de l'acte pédagogique (Hensler, 1993b:282).

Conclusion

De manière générale, les thèmes et les orientations que l'on vient de dégager de la recension des travaux universitaires publiés sur la question de la formation initiale au Québec correspondent assez bien à ceux qui caractérisent la recherche américaine sur le même sujet (Desgagné, 1993). Il n'y a donc pas lieu de craindre que, s'étant limité aux textes publiés, le présent bilan risquait de donner une image déformée de la production universitaire sur un sujet aussi important que celui de la formation des enseignants et des enseignantes.

Ceci étant dit, comment apparaît, dans les travaux recensés, la formation des enseignants en tant qu'objet de discours, c'est-à-dire en tant que matière de réflexion, de débat, de recherche et de publication?

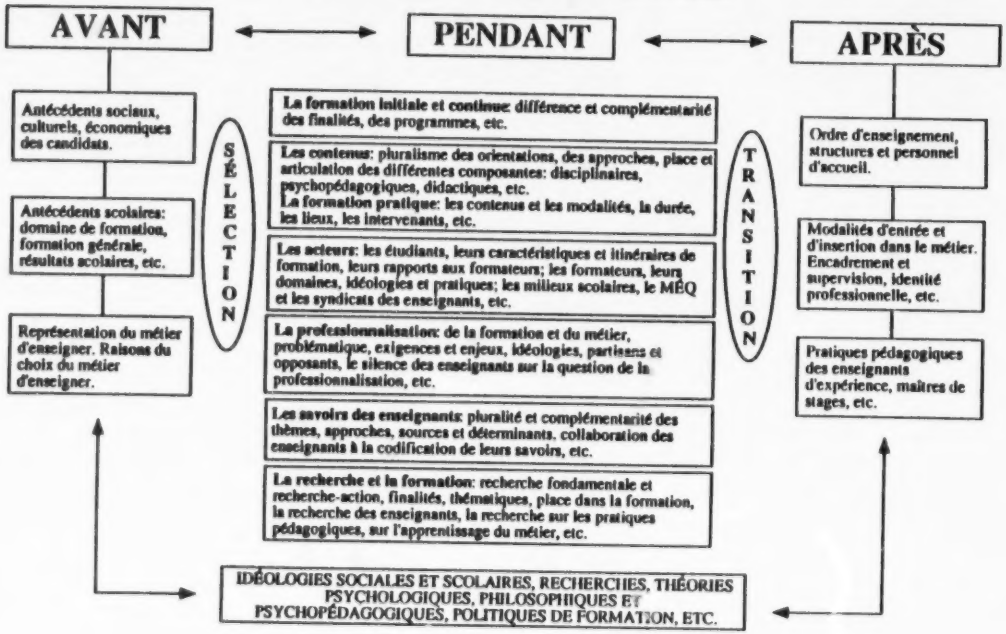
Une manière de répondre à cette interrogation consiste à reproduire schématiquement les thèmes et les sous-thèmes qui ont fait l'objet des textes analysés et à tenter ensuite de dégager la trame qui les englobe, s'il en est une, les lignes de force qu'il faut souligner, les zones d'ombre qui restent à clarifier et les faiblesses qui méritent d'être comblées par des recherches futures.

D'abord un schéma qui pourrait aider à mieux visualiser l'objet ou le champ que constitue la formation des enseignants. Représentons-nous, pour commencer, la formation comme un processus, donc comme un cheminement temporel comprenant un début, situé avant l'engagement dans un programme de formation, et une fin, qui ne doit pas être

confondue avec l'obtention du diplôme d'enseignement ou du certificat d'aptitudes pédagogiques. Imaginons ensuite que la formation s'acquiert dans certaines conditions sociales, politiques et institutionnelles, que l'élaboration de ses contenus et de ses orientations exige l'intervention de plusieurs acteurs individuels (étudiants, formateurs) et collectifs (ministère de l'Éducation, commissions scolaires, syndicats des enseignants, etc.), qu'elle consiste en l'acquisition de savoirs de nature théorique et pratique relatifs aux disciplines d'enseignement, aux manières d'enseigner, aux caractéristiques psychologiques et sociales des élèves, ainsi qu'aux conditions dans lesquelles se fait l'enseignement. On aurait alors le schéma qui suit pour visualiser les principaux moments et composantes du processus de formation des enseignants.

SCHÉMA 1

Le processus de formation des enseignants comme champ de recherche: les moments et les composantes



Quelques remarques peuvent être faites à propos de l'objet de recherche que représente le champ de la formation des enseignants tel que décrit dans ce rapport et représenté dans le schéma 1.

Premièrement, il faut noter que la grande majorité des travaux recensés dans le cadre du présent bilan s'est intéressée à l'un ou l'autre thème ou sous-thèmes situés au centre du schéma. Ce qui signifie que les chercheurs se sont davantage préoccupés de ce qui se passe durant la période de formation universitaire proprement dite que du reste.

Deuxièmement, il existe encore de nombreuses lacunes et des zones d'ombre quant à la connaissance même de la période de formation proprement dite par laquelle les chercheurs se sentent plus concernés.

Pour ce qui est des lacunes, et à titre d'exemple seulement, on peut relever le peu d'espace qu'occupent dans les publications scientifiques des thèmes comme ceux de la formation pratique, ses lieux, ses modalités, le rôle qu'y jouent les différents intervenants, son contenu et ses composantes; les étudiants, leurs caractéristiques, leurs itinéraires de formation, leurs rapports aux formateurs, la formation de leur identité professionnelle durant leur séjour à l'université (socialisation professionnelle par anticipation : Merton, Dubar, etc.); les formateurs et leurs domaines, idéologies et pratiques de formation, les représentations qu'ils se font du métier d'enseigner et de ceux qui s'y destinent, leur degré de contact avec la classe et avec les enseignants en exercice; le rôle déterminant que remplit l'État (MÉQ) en tant que définiteur des politiques éducatives et en tant qu'employeur; le rôle que jouent dans ce domaine les associations professionnelles et les syndicats des enseignants ainsi que les commissions scolaires.

Quant aux zones d'ombre, on peut donner, à titre d'illustration, l'exemple des travaux sur le thème de la professionnalisation. Ici un effort important devrait être consacré à distinguer les acteurs impliqués, les enjeux politiques, les idéologies de formation, l'influence des conjonctures économiques et démographiques, ainsi qu'à l'analyse de l'impact de ces enjeux, idéologies et conjonctures sur le processus de formation et ses

composantes. Des questions en apparence simples, mais non moins déterminantes de l'orientation du processus de formation, devraient faire l'objet d'une réflexion approfondie :

- Que veut-on dire au juste par «professionnaliser la formation des enseignants»?
- Comment «reconnaître au métier d'enseigner le statut d'une profession»?
- Que signifie à ce sujet «le silence des enseignants» évoqué par plusieurs chercheurs?
- Qui a intérêt à professionnaliser la formation ou le métier d'enseigner ou les deux?
- Sur quelle base objective peut-on présumer que la professionnalisation du métier d'enseigner améliorerait la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves?

Troisièmement, on peut signaler le manque flagrant de publications qui se sont intéressées aux deux moments qui précèdent et suivent la période de formation universitaire. Si certains chercheurs ont commencé à explorer le domaine des connaissances et des représentations des étudiants inscrits dans les programmes de formation, il n'en demeure pas moins que peu de travaux publiés ont été consacrés aux antécédents socioculturels, économiques et scolaires des candidats, aux motivations à la base de leur choix (s'agit-il vraiment d'un choix?) du métier d'enseigner. La même remarque vaut pour la période de transition et d'insertion dans le métier. S'agit-il d'un désintérêt pour ce qui se passe en dehors de la période proprement dite de formation? Si tel est le cas, ce désintérêt constitue-t-il un indice d'une conception dominante qui voit la formation comme un apprentissage qui se fait en rupture avec le passé et l'avenir de ceux à qui elle devrait servir?

Quatrièmement, il y a plus d'un fil conducteur, le schéma 1 ne le montre pas, autour desquels s'articulent les travaux publiés. Ces fils conducteurs peuvent résider dans la problématique de départ des chercheurs, dans leur approche théorique ou méthodologique, dans le découpage thématique du champ ou dans les conceptions et les idéologies implicites ou explicites qu'ils se font de la formation du personnel enseignant. Cette pluralité des champs d'intérêt, des approches, des méthodes et des idéologies a des avantages pour ceux qui les conçoivent ou les appliquent, pas nécessairement pour ceux qui y sont exposés (les futurs enseignants). Si elle ne s'accompagne pas d'un effort critique et d'une sérieuse démarche d'intégration des apprentissages, cette pluralité restera abstraite aux yeux de ceux et celles qui se destinent à l'enseignement.

Autres références

Bernhard, P., «La formation des enseignants et des formateurs au Canada français : inventaire analytique et bilans des travaux de recherche. Présentation du projet». Communication donnée au colloque de l'AFEC, Paris, mai 1989.

Dubar, C, *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armant Colin, 1991.

École de pédagogie et d'orientation, *Annuaire, 1949-1951*, Québec, Archives de Université Laval.

Elbaz, F., «Research on Teacher's Knowledge : The Evolution of a Discourse», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, n^{O} 1, 1991:1-19.

Gouvernement du Québec, *La politique québécoise du développement culturel* (volume 2), Québec, Gouvernement du Québec, 1978.

Labaree, D. F., «Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, vol. 62, n^{O} 2, 1991:123-154.

Labarrère-Paulé, A., *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1965, 471 p.

Labarrère-Paulé, A. *Les laïques et la presse pédagogique au Canada français, au XIXe siècle*, Québec, P.U.L., 1963, 185 p.

Lemieux, N., *Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau*, Québec, vol. 11, Série Études et recherche, Les cahiers du Labraps, 1993, 326 p.

Meirieu, Ph., *L'école, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1992 (8e édition).

Tardif, J., *L'enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

Bibliographie

Allard, M., Ansart, P., Racette, G., *Essais de pédagogie universitaire en science sociale et en formation des enseignants*, Montréal, Guérin, cahiers du groupe de recherche en didactique de l'histoire, n^{O} 10, 1982, 224 p.

Angenot, P., «Un défi pour la formation fondamentale des enseignants : le pédagogue cultivé», dans Gauthier, M., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993: 49-70.

Barret, G., Lafferière, G., «Une recherche sur la formation des maîtres en expression-art dramatique», *Repères*, n^{O} 7, 1986:107-112.

Beaudoin, H., Martin, P.A., «Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 18, n^{O} 2, 1992:310-312.

Bégin, H., Paquette, H., «L'auto-évaluation et l'auto-observation : deux processus complémentaires», *Information*, vol. 28, 1988:27-32.

Bélair, L., «L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres : un programme alternatif de formation conjointe», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:327-338.

Bergeron, J. C., «Vers une intégration de la recherche à la formation et au perfectionnement des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, n^{O} 2, printemps 1980:215-230.

Bernard, M. (dir), *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoises*, Montréal, Paris, Revues des sciences de l'éducation et INRP, 1994, 403 p.

Bernhard, P. «La formation des enseignants et des formateurs au Canada français : inventaire analytique et bilans des travaux de recherche», *Colloque de l'AFEC*, Paris, mai, 1989.

Bernhard, P., Gagné, G., «La situation de la documentation au Québec», dans Bernard, M. (dir.), *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoise*, Montréal, Paris, Revues des sciences de l'éducation et INRP, 1994:115-152.

Bisaillon, R., «Pour un professionnalisme collectif», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993:225-232.

Blouin, J., «Le scandale de la formation des maîtres : pourquoi nos enfants n'apprennent rien», *L'actualité*, vol. 10, n° 9, sept. 1985:33-39.

Boisseau, L.-P., Lefebvre, B., Poirier, M., Ruel, R., Tremblay, A., Tremblay, N., Tremblay, R., «La formation des maîtres à l'université», dans Jolois, J.-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, Service de publication de Université du Québec à Montréal, 1988*b*:91-110.

Boisseau, L.-P., Lefebvre, B., Poirier, M., Ruel, R., Tremblay, A., Tremblay, N., Tremblay, R., «Les écoles normales avant 1964», dans Jolois, J.-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la Révolution tranquille*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1988*a*:12-15.

Boisvert, M., «Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal)», *Repères*, n° 11, Montréal, 1989:170-181.

Bonneville, Y., «Attitudes et acquis des étudiants au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire en enseignement religieux», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:959-966.

Bordeleau, L.-G., «La formation initiale à l'enseignement en français à l'Université d'Ottawa : aspects spécifiques, carences et pistes de recherche», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:339-346.

Bouchard, M., Comeau, M., Fortin, L., «La formation des maîtres en adaptation scolaire et sociale dans les universités québécoises», Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:803-807.

Boucher, R., «Quelques indicateurs des pratiques pédagogiques d'autrefois», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, n° 3, 1989:329-354.

Bourdoncle, R., «La formation professionnelle des enseignants à l'université, trois exemples étrangers : Angleterre, États-Unis, Québec», *Cibles*, n°s 23-24, 1990.

Bourdoncle, R., «La formation professionnelle des enseignants à l'université : trois exemples étrangers», *Cibles*, n°s 23-24, 1990:70-77.

Boutin, G., «Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants», dans Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993:235-252.

Caisse, M., «La formation pratique dans la formation initiale des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. X, n° 1, 1984:29-41.

Calve, P., «La formation des enseignantes et des enseignants en FLS : le parent pauvre d'un riche patrimoine», *Canadian Modern Language Review*, vol. 40, n° 2, 1983:14-18.

Carbonneau, M., «Formation des maîtres et dilemmes universitaires, ou comment faire plaisir à tout le monde et à son père», *Dimensions*, vol. 14, n° 2, novembre 1992:8-9.

Carbonneau, M., «Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993:33-57.

Carbonneau, M., Hétu, J.-C., «La formation des maîtres du préscolaire et du primaire en écoles associées», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:347-356.

Chalom, M., «L'insertion des migrants : les préalables à la formation», dans Ouellet, F., Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991:307-324.

Châteauneuf, L., «La carrière d'enseignant : revue et révisée», *University Affairs*, vol. 33, nº 4, avril 1992:5-8.

Chenard, P., «Le passage du cégep à l'université», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, nº 3, 1986:467-479.

Colloque de la CONFEMEN, *La formation initiale et continue des maîtres responsables de l'enseignement des sciences au primaire*, Actes du colloque tenu en octobre 1982 à Lévis, 1983, 83 p.

Colloque l'école québécoise dit oui à l'éducation interculturelle, *L'école québécoise dit oui à l'éducation interculturelle*, Actes du colloque tenu les 27 et 28 nov. 1987 à Montréal, 1988, 178 p.

Colloque sur l'apprentissage du français au Québec, *Le français en tête*, Actes du colloque tenu les 29, 30 et 31 janvier 1988 à Québec, CEQ, 1989.

Comités des états généraux sur la qualité de l'éducation (les), *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100 % (exposé des personnes ressources)*, Québec, CEQ, 1986, 516 p.

Commission d'étude sur les universités (CÉU), *Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Québec, Éditeur officiel, 1979.

Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, *Le défi pédagogique de l'enseignement*, Actes du congrès tenu à l'Université Laval le 23 mai 1988, Montréal, Association internationale de pédagogie universitaire, 1990, 688 p.

Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:889-1020.

Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:327-392.

Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Recherche et progrès en Éducation : bilan et prospectives*, Actes du premier congrès tenu à Ste-Foy en 1986, sous l'égide de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, 1987:262-268.

Conseil de la langue française, *Vivre la diversité en français : le défi de l'école française à la clientèle pluriethnique*, Québec, Conseil de la langue française, 1987.

Conseil des universités du Québec (CUQ), *Bilan du secteur de l'éducation : sommaire*, Sainte-Foy, Conseil des universités du Québec, 1986, 94 p.

Conseil des universités du Québec (CUQ), *Le développement de l'éducation : avis du conseil des universités au ministre de l'enseignement supérieur et de la science*, Sainte-Foy, Conseil des universités du Québec, 1988.

Conseil des universités du Québec (CUQ), *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec : une analyse de la situation d'ensemble*, Rapport du comité de l'étude sectorielle en éducation, Sainte-Foy, Conseil des universités du Québec, 1987, 177 p.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), *L'éducation interculturelle*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation 1983.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), *La condition enseignante*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1984.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1991:37-46.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), *Les défis éducatifs de la pluralité : avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

Cormier, R., «Une expérience universitaire d'éducation polyarchique en formation des enseignants», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Recherche et progrès en éducation : bilan et prospectives*, Actes du premier congrès tenu à Ste-Foy en 1986, sous l'égide de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, 1987:262-264.

Cormier, R., Lessard, C., Valois, P., Toupin, L., *Les enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique : une synthèse* (vol. 8), Québec, Gouvernement du Québec, 1985.

Cormier, R., Lessard, C., Valois, P., Toupin, L., *Les enseignantes et les enseignants du Québec, vol. VI : la formation et le perfectionnement*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980, 141 p.

Cormier, R., Lessard, C., Valois, P., Toupin, L., *Les enseignantes et les enseignants du Québec, vol. IV : valeurs éducationnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 1981, 180 p.

Côté, R.-L., Tran, T.-K., Cook, B., «Validation d'un modèle expérientiel d'éducation : application au primaire et au secondaire», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:897-907.

Côté, R.-L., Lambert, J., Jacques, M., Garneau, C., *Psychologie de l'apprentissage et enseignement : une approche modulaire d'auto-formation*, Chicoutimi, Gaétan Morin, 1987:287 p.

Couillard, R., Terrisse, B., «L'évaluation des compétences en langue orale et écrite dans les programmes de formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal», *Contact*, vol. 11, n^{o} 2, mai 1992:2-10.

Crépeau, G., Lefebvre, B., Poirier, M., Tremblay, R., «La révolution tranquille et la réforme de la formation des maîtres», dans Jolois, J.-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, Service de publication de l'Université du Québec à Montréal, 1988:51-60.

Crespo, M., «La recherche et la formation en milieu d'éducation pluriethnique au Québec»,Dans Bernard, M. (dir.), *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoises*, Montréal, Paris, Revues des sciences de l'éducation et INRP, 1994:319-341.

Croteau, M., «La pointe de l'iceberg ou la bosse de la pédagogie?», *Prospectives*, vol. 14, n^{o} 2, avril 1988:56-58.

Daignault, J., «Des notes pédagogiques : un problème d'écriture en éducation», dans Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.) *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993:71-88.

Dandurand, P., «Essai sur l'éducation et le pouvoir», dans Cloutier, R., Moisset, J., Ouellet, R., *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 1983:277-297.

David, H., Payeur, C., «Différences et similitudes entre les enseignantes et les enseignants des commissions scolaires», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, nº 1, 1993:113-132.

Desgagné, S. , *Document de travail sur la formation des enseignants comme domaine de recherche*, Vice-décanat à la recherche, Université Laval, 1994, 32 p.

Des Marchais, J.C., Chaput, M., «Formation basée sur l'acquisition de compétences pour aider des enseignants en médecine à devenir tuteur de groupes d'apprentissage», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:1117-1122.

Desbiens, J.P., «Réflexions sur l'éducation et l'enseignement», dans Jolois, J.-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, Service de publication de l'Université du Québec à Montréal, 1988:143-152.

Dillon, D., «L'enseignant-chercheur et son développement professionnel», dans Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993:133-155.

Ditsheim, M., «L'autoportrait culturel : un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluriethnique», *Repères*, nº 14, 1992:27-56.

Doutreloux, A., «L'analyse anthropologique des processus et des particularités culturelles dans la formation des maîtres», dans Ouellet, F., Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991:243-276.

Dumont, F., Martin, Y. (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 432 p.

Dupuis-Walker, L., Boutin, G., «Pour une approche intégrée en formation des enseignants : l'apport de deux recherches», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:357-366.

États généraux de l'enseignement des mathématiques tenus au Collège Montmorency du 6 au 8 avril 1990, *Une concertation du primaire à l'université, cahiers des recommandations*, Collège Montmorency, 1990, 74 p.

Farine, A., Hopper, C., «Formation des enseignants aux APO : bilans et tendances», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, n° 3, 1989:385-398.

Fortier, A., Desrosiers, P., «Les préoccupations personnelles de stagiaires en éducation physique au primaire», *Staps*, n° 26, octobre 1991:47-59.

Fugazzi, B., «Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première», dans Ouellet, F., Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991:325-360.

Gagnon, R., «La formation pratique des futurs maîtres et les carnets du stagiaire», *Repères*, n° 11, Montréal, 1989:121-136.

Garant, C., «Les représentations de la morale d'enseignants et d'enseignantes de morale du primaire», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:975-981.

Gauthier, C., «La raison du pédagogue», dans Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993:187-206.

Gauthier, C., Bédard, L., Tardif, M., «La révision des programmes et leur [sic] impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours», *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 1, n° 1, 1994:87-116.

Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993, 235 p.

Gauthier, C., *Tranches de savoirs : essais sur la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine*, Montréal, Éditions Logiques, 1993, 179 p.

Gervais, C., «Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire», *Repères*, nº 11, Montréal, 1989:241-267.

Ghosh, R., «L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle», dans Ouellet, F., Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991:207-230.

Gilbert, F., «Les nouveaux enseignants», *Dimensions*, vol. 14, nº 3, février 1993:34-36.

Giroux, A., «Enseigner à penser : passer de maître à mentor», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 15, nº 3, 1990:229-244.

Giroux, A., «La "teste bien faite" à réinventer», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 16, nº 4, 1991:397-419.

Goodland, J.-I., «La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, nº 1, 1993:211-224.

Guilbert, L., «Étude de cas de type "inquiry" et formation pratique des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, nº 1, 1990:19-41.

Guilbert, L., «Essai d'opérationnalisation d'un modèle visant à définir la pensée critique en science», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:933-940.

Guilbert, L., Pelletier, M.-L., «Comparaison de deux sous-composantes cognitives de la pensée critique en science chez de futurs enseignants», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989. Éditions du CRP, 1990:925-932.

Hamel, T., «La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle», *Repères*, nº 11, 1989:13-38.

Hamel, T., *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

Haramein, A., «La personne, trait d'union entre la recherche et la formation, propositions liminaires : antécédents personnels-professionnels», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:367-374.

Haramein, A., «Savoir académique et pratique professionnelle : une interaction sans acteur», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:363-367.

Henry-Lorcerie, F., «Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie culturelle», dans *Les Maghrébins en France! émigrés ou immigrés*, Paris, Éditions du CNRS, 1983:267-298.

Hensler, H., «Conclusion», dans *La recherche en formation des maîtres*, Sherbrooke, Éditions CRP, 1993*b*: 281-287.

Hensler, H., «Introduction», dans *La recherche en formation des maîtres*, Sherbrooke, Éditions CRP, 1993*a*:11-20.

Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, 287 p.

Hensler, H., Beauchesne, A., «À l'université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction des différents savoirs», *Repères*, n° 11, 1989:271-293.

Hensler, H., Raymond, D., «Les convergences des nouveaux programmes du primaire et leurs implications pratiques», *Vie pédagogique*, n° 41, mars 1986:8-12.

Hensler, H., Raymond, D., Elbaz, F., *Analyse comparative critique des nouveaux programmes d'étude du primaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, 1986, 199 p.

Hêtu, J.-C., «Le lien entre savoir académique et pratique professionnelle dans la pratique des formateurs de formateurs», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:359-362.

Hêtu, J.-C., «Le savoir d'expérience : perspective holistique et intimité», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:375-378.

Hêtu, J.-C., «Recherche-action et formation des maîtres dans les écoles primaires associées», *Dimensions*, vol. 14, nº 2, novembre 1992:17-21.

Holborn, P., Wideen, M., Andrews, I., *Devenir enseignant. vol. 1. À la conquête de l'identité professionnelle*, traduit de l'anglais par Jacques Heynemand, Dolorès Gagnon, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 238 p.

Huberman, M., «Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragile», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, nº 1, 1993:77-86.

Jolois, J.-J., «La formation des maîtres de demain», dans Jolois, J.-J., Piquette, R., *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1988:129-142.

Jolois, J.-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1988, 177 p.

Jutras, D., «Formation des maîtres : bilan et prospective», dans Comités des états généraux sur la qualité de l'éducation (les), *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100 % (exposé des personnes ressources)*, Québec, CEQ, 1986:178-181.

Lacerte, R., «Le contexte socio-éducatif et les innovations pédagogiques», dans Jolois, J.-J., et Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1988:81-90.

Laferrière, T., «Le stage d'enseignement, lieu de tension entre théories et pratiques», *Revue de l'Association canadienne d'éducation et de langue française*, novembre 1986:26-32.

Laferrière, T., «Pour un programme de recherche au bénéfice de l'éducation», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:1033-1043.

Laferrière, T., Bélanger, J.-D., «Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain», Société canadienne de l'Éducation, *The study of Education, 9th yearbook*, 1982.

Laferrière, T., Paré, A., «La formation des maîtres du préscolaire et du primaire en écoles associées», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:279-384.

Laflamme, B., *État de la situation de la formation pratique des enseignants et des enseignantes dans les universités du Québec*, Québec, Ministère de l'éducation, 1989.

Lahaye, L., Lessard, C., Tardif, M., «Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier, une approche socio-épistémologique du savoir enseignant», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:889-895.

Lainesse, J.-C., «La gestion des contradictions chez les étudiants en formation des maîtres», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:1011-1020.

Laliberté, R., «L'éducation et le système politique», dans Cloutier, R., Moisset, J., Ouellet, R., *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 1983:251-275.

Laperrière, A., *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1983.

Lapointe, J.-J., «Les besoins de formation et de perfectionnement en technologie éducative», *Didasco*, Hiver 1986:3-13.

Laurin, C., *La formation et le perfectionnement des maîtres : premiers éléments d'une politique*, Discours prononcé par Camille Laurin, ministre de l'Éducation, à l'Université du Québec à Montréal, le 5 mars 1981.

Lebeau, E.C., «La compréhension interculturelle : définition opérationnelle et pertinence pour la formation des éducateurs», dans Ouellet, F., (dir.), *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988:535-564.

Lebrun, M., «Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal», *Repères*, n^{O} 11, 1989:73-91.

Lefebvre, B., «Former des maîtres selon quel modèle?», *Prospectives*. vol. 23, n^{O} 1, février 1987.

Lefebvre, B., Lemieux, A., *Les valeurs des formateurs de maîtres des universités francophones du Québec*, Montréal, Agence d'Arc, 1986, 82 p.

Lefebvre, M.-L., Ruimy Van-Drome, H., «Les modèles de formation des maîtres pour écoles en milieu pluriethnique (Analyse d'exemples québécois)», dans Ouellet, F., Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991:232-242.

Legendre, R., *Une éducation à éduquer*, Montréal, Ville-Marie, 1981, 379 p. (2e édi.).

Lemieux, A. (dir.), *L'organisation de l'éducation au Québec : structure et fonctionnement*, Laval, Agence D'Arc, 1992, 466 p.

Lentz, F., «Apprendre à enseigner pour enseigner à apprendre», *Éducation au Canada*, vol. 33, n^{O} 3, automne 1993:20-23.

Lessard, C., «La formation des enseignants au Québec», dans Bernard, M. (dir.), *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoise*, Montréal, Paris, Revues des sciences de l'éducation et INRP, 1994:179-203.

Lessard, C., «La formation des maîtres des années 90», *Cibles*, n^{OS} 23-24, 1990*b* 24-30.

Lessard, C., «La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune», *Repères*, n° 8, 1986:135-189.

Lessard, C., «Statut des enseignants : quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution», dans Dumont F., Martin, Y. (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990*a*:321-349.

Lessard, C., Lahaye, L., Tardif, M., «Des approches sociologiques de la formation des maîtres», dans *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*, n° 4, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1988:51-66.

Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P. (dir.), *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, 199, 241 p.

Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P. (dir.). «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique spécial, vol. XIX, n° 1, 1993, 258 p.

Lessard, C., Zay, D., «Recherche et formations en sciences de l'éducation : la formation des enseignants en France et au Québec», dans Bernard, M. (dir.), *Pour les sciences de l'éducation: approches franco-québécoises*, Montréal, Paris, Revues des sciences de l'éducation et INRP, 1994.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., «La notion de recherche-action», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 13, n° 1, 1988:111-124.

Lessard-Hébert, M., *Recherche-action en milieu éducatif*, Montréal, Agence d'Arc, 1991.

Létourneau, J., *Les écoles normales de filles au Québec*, Montréal, Fides, 1981.

Levasseur-Ouimet, F., «La formation des enseignants, un travail d'équipe?», *Éducation Canada*, vol. 26, n° 4, 1986:38-43.

Lévesque, M., «Vingt ans de micro-enseignement à l'Université de Montréal», *Repères*, n° 11, Montréal, 1989:91-100.

Lévesque, M., Des Lierres, T., «Évaluation de l'habilité à observer la classe chez les étudiants-maîtres», *Repères*, n° 11, 1989*a*:229-240.

Lévesque, M., Des Lierres, T., «L'efficacité des modèles en formation des maîtres», *Repères*, n^{O} 11, Montréal, 1989*b*:205-227.

Lévesque, M., Des Lierres, T., «En formation des maîtres : études reliées à l'efficacité des modèles et à l'habilité d'observation de la classe», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Recherche et progrès en éducation : bilan et prospectives*, Actes du premier congrès tenu à Ste-Foy en 1986, sous l'égide de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, 1987.

Lussier, P., «Des cibles pour l'action : éléments d'un cadre d'analyse», *Éducation et francophonie*, vol. 18, n^{O} 1, avril 1990:49-54.

Mainguy, E., Dodelin, C., «La formation du bon enseignement : réflexion sur les stratégies de formation», *Pédagogiques*, vol. 10, n^{O} 2, Automne 1992:45-59.

Martel, G., «La révision de la concentration en sciences humaines au collégial et le perfectionnement des professeurs», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:967-974.

Marzouk, A., Tousignant, M., «Perceptions des élèves à l'égard des comportements des stagiaires dans les cours d'éducation physique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n^{O} 2, 1992:253-267.

Mazalon, E., Landry, C., «L'alternance dans le programme "stage en milieu de travail"», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:385-392.

Mc All, C., «L'analyse sociologique des inégalités sociales et de l'ethnicité dans la formation des maîtres», dans Ouellet, F., Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991:243-276.

Mc Mahon, F., «Un cadre conceptuel pour la recherche et la pédagogie auprès des francophones en situation minoritaire», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:983-990.

Mellouki, M., «Les personnels de l'enseignement du Québec 1930-1990», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, nº 3, 1991*a*:365-387.

Mellouki, M., «La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960», *Repères*, nº 11, 1989*b*:39-71.

Mellouki, M., «La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs», dans Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P.-W., *La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991*b*:43-67.

Mellouki, M., «Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, nº 3, 1990:393-404.

Mellouki, M., «Rhétorique universitaire et savoir enseignant», dans Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993:207-231.

Mellouki, M., Côté, P., L'Hostie, M., «Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990», *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 5, nº 1, 1993:1-31.

Mellouki, M., Melançon, F., *Enseignants du Québec : formation et développement d'un corps, 1845-1989*, Montréal, Éditions Logiques, 1995. (à paraître)s

Mellouki, M., *Savoir enseignant et idéologie réformiste : la formation des maîtres* (1930-1964), Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, 1989*a*, 392 p.

Morin, L., «La formation des maîtres : notes pour un revirement», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 6, nº 1, 1981:18-31.

Morissette, R., «La formation des maîtres et l'enseignement professionnel», dans Jolois, J.-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, Service de publication de l'Université du Québec à Montréal, 1988:111-128.

Normandeau, L., «La formation initiale des maîtres : quelques sons de cloche», *Prospectives*, vol. 23, nº 2, avril 1987:63-64.

Obadia, A.-A., «La formation du professeur d'immersion française au Canada : une conception philosophique et pédagogique en devenir ou à la recherche d'une troisième voie», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 10, n° 4, 1985:415-426.

Ouellet, F., «L'Éducation en situation pluraliste, jalons pour un enrichissement du contenu de la formation des maîtres», dans Ouellet, F., Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991*b*:389-408.

Ouellet, F., (dir.), *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988.

Ouellet, F., et Pagé, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

Ouellet, F., *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, l'Harmattan, 1991*a*, 200 p.

Paquay, L., «Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs», dans Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993:195-234.

Paradis, P.Y., «L'art d'enseigner», dans Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993:169-186.

Perron, M., «La formation des maîtres», dans Dumont F., Martin, Y. (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990*a*:369-392.

Perron, M., «Le marché de l'enseignement dans le réseau public collégial, quelques perspectives», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:941-950.

Perron, M., Lessard, C., Bélanger, P., «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit?», dans Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P. (dir.), «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique spécial, vol. XIX, n^{O} 1, 1993:5-32.

Pinard, A., «La formation : élément clé de la refonte», *Éducation et francophonie*, vol. 23, n^{O} 3, mars 1991:27-28.

Piquette, R., «Les programmes de formation dans les écoles normales», dans Jolois, J-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1988:23-50.

Poisson, Y., «Formation des maîtres : bilan et prospective», dans Comités des états généraux sur la qualité de l'éducation (les), *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100 % (exposé des personnes ressources)*, Québec, CEQ, 1986:182-184.

Poisson, Y., «La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval», *Repère*, n^{O} 11, Montréal, 1989:101-119.

Poisson, Y., «Le laboratoire de simulation et d'analyse de l'enseignement : Moyen pour affirmer à enseigner», *Pédagogiques*, vol. 8, n^{O} 2, 2e partie, 1988:377-381.

Poisson, Y., «Les savoir-faire d'enseignants d'expérience du secondaire : étude de cas», dans Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993:115-136.

Poisson, Y., Lévesque, M., «Recherches sur la formation pratique à l'enseignement d'ordre secondaire», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:915-923.

Portugais, J., Lévesque, M., «Le transfert des habilités de questionnement de haut niveau cognitif dans la formation initiale des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVII, n^{O} 3, 1991.

Poulin, G., Otis, R., Robidas, G., Cadieux, A., «La relation entre le concept de soi et d'enseignements et le concept de soi d'élèves du primaire», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:909-914.

Racette, G., «Le micro-enseignement à l'ère de la formation pratique des maîtres de l'an 2000», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Libérer la recherche en éducation*, Actes du troisième congrès tenu à Ottawa en 1991, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1993:385-392.

Racette, G., *et al.*, *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Montréal, Guérin, 1982, 224 p.

Rapport Chancy, *L'école québécoise et les communautés culturelles*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1985.

Raymond, D., Butt, R.-L., Yamagishi, R., «Savoirs pré-professionnels et formation des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique», dans Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993:137-168.

Robitaille, M., Maheu, L., «Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993:87-112.

Rochais, G., «Formation et perfectionnement des enseignants : revue bibliographique de quelques tendances (1975-1980)», *Prospectives*, vol. 16, nos 1-2, 1980:65-69.

Roy, J., «Récits de voyages lointains ou voyages dans son jardin», dans Hensler, H. (dir.)., *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993:27-52.

Roy, M., «Formé à la stabilité pour vivre à l'instabilité», *Santé mentale au Canada*, vol. 29, n° 3, septembre 1981:21-34.

Roy, M., Bureau, L., Garant, C., «Les représentations de la morale d'enseignants et d'enseignantes de morale du primaire», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:975-982.

Sagues, C., «L'enseignement des arts : l'Université joue-t-elle son rôle», *Vie des Arts*, n° 18, automne 1992:6-11.

Serre, F., «Le profil actuel et futur de formation et de perfectionnement des formateurs d'adultes», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, *Recherche et progrès en éducation : bilan et prospectives*, Actes du premier congrès tenu à Ste Foy en 1986, sous l'égide de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, 1987:267-268.

Shore, B.-M., «La formation des maîtres affectés à l'enseignement pour enfants doués», *Apprentissage et socialisation*, vol. 6, n° 3, 1983:170-181.

Simard, C., «La formation initiale des enseignantes et des enseignants de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 2, 1993:357-367.

Société de la recherche en orientation humaine, *Éducation et formation des éducateurs : politique de la société de recherche en orientation humaine*, Montréal, Éditions de la SROH, 1985, 71 p.

Spallanzani, C., Tousignant, M., «L'efficacité de l'enseignement telle que perçue par des éducateurs physiques en formation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, n° 3, 1990:433-450.

Tardif, C., «La formation des enseignants en situation d'immersion : communication à la conférence apprentissage d'une langue et d'un bilinguisme en éducation», *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, n° 2, 1984:365-375.

Tardif, C., «Pédagogie d'action culturelle dans un contexte minoritaire, pistes et méthodologies de recherche», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:991-996.

Tardif, M., «Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation», dans Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Éditions Logiques, 1993*a*:23-47.

Tardif, M., «Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n^{O} 1, 1993*c*:173-186.

Tardif, M., «Savoirs et expérience chez les enseignants de métier», dans Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993*b*:53-86.

Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L., «Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant», *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n^{O} 1, 1991:55-69.

Thompson, C., L., «La Professional Development School : un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique des futurs enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n^{O} 1, 1993:5-32.

Tochon, F.-V., «Comment repenser la formation?», dans *L'enseignant expert*, Paris, Éditions Nathan, 1993:173-204.

Tochon, F.-V., «L'improvisation bien planifiée, de la base de connaissances pédagogiques à son application», dans Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation*, Actes du deuxième congrès tenu à Sherbrooke les 1er, 2, et 3 novembre 1989, Éditions du CRP, 1990:951-958.

Tochon, F.-V., Druc, I., *Oral et intégration des discours*, Québec, Éditions du CRP, 1992, 206 p.

Tousignant, M., «Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 8, n^{O} 1, 1982:63-77.

Tousignant, M., Brunelle, J., «Personalised Instruction : A Relief for Some and a Pain for Others», dans Gary T. Barrette, Ronald S. Feingold, C. Roger Rees, Maurice Piéron, *Myths and Models in Sport Pedagogy*, Champaign, Human Kinetics Publications, 1987:215-224.

Tremblay, A., *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur, antécédents et création, 1867-1964*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1989.

Tremblay, Y., «Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski», *Repères*, n° 11, Montréal, 1989:153-170.

Van der Maren, J.-M., «De la recherche en éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VI, n° 1, Hiver 1980:3-20.

Van der Maren, J.-M., «La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants?», dans Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993:87-110.

Van der Maren, J.-M., «Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993:153-172.

Verreault, F., Pelletier, M., «Les enjeux d'une activité en formation pratique», *Vie pédagogique*, vol. 10, n° 1, 1991:99-118.

Verrette, R., «La relève dans l'école : une cohésion à promouvoir», *Dimensions*, vol. 4, n° 2, novembre 1992:9-10.

Vinette, R., «De l'école normale à l'université», dans Jolois, J-J., Piquette, R. (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, Service de publication de l'Université du Québec à Montréal, 1988:61-80.

Zay, D., Lessard, C., «Conclusion», dans Bernard, M. (dir.), *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoises*, Montréal, Paris, Revues des sciences de l'éducation et INRP, 1994*b*:205-207.

Zay, D., Lessard, C., «Introduction», dans Bernard, M. (dir.), *Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoises*, Montréal, Paris, Revues des sciences de l'éducation et INRP, 1994*a*:155-157.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$ ☐

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) 10,00$ ☐

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation (Asscgba) 10,00$ ☐

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Droiet & Trottier) (415 p.) 9,00$ ☐

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois ☐
Tome 1: Problématiques et analyse générale (Laliberté & Robert) (296 p.)
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.)

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise et. 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$ ☐

L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1989
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$ ☐

Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$ ☐

Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements ocrupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$ ☐

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$ ☐

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bengle) (235 p.) 10,00$ ☐

L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (326 p.) 10,00$ ☐

L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue.

Vol. 12, 1993
Le style du pouvoir (Langevin) (112 p.) 12,00 $ ☐

Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Vol. 13, 1994
Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales (Sutherland et Baudoux) (471 p.) 25,00 $ ☐

Cette étude analyse, en première partie, les politiques régissant l'éducation des femmes aux États-Unis, au Burkina Faso, au Canada, en France, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Sri Lanka, en Espagne, en Uruguay, au Zimbabwe et au Royaume Uni. La deuxième partie constitue un essai comparatif de l'analyse présentée en première partie.

Vol. 14, 1994
La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990 (Lessard et Tardif) (145 p.) 15,00 $ ☐

Ce travail présente un ensemble de données statistiques utiles pour brosser le portrait du corps enseignant québécois, tel qu'il s'est formé et transformé au cours de la période de 1945-1990. Il a été réalisé en partie grâce à une subvention du CRSH.

Vol. 15, 1994
Les stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation: niveaux primaire et secondaire (Bouchard et Houle) (94 p.) 10,00 $ ☐

Les documents du programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation du Québec véhiculent des stéréotypes de sexe, d'âge et d'orientation sexuelle. Les textes sont structurés par un double discours qui reflète l'état des contradictions sociales et des oppositions qui ont présidé à la naissance de ce programme.

Vol. 16, 1994
La recherche qualitative: études comparatives (sous la direction de Pierrette Bouchard) (125 p.) 12,00 $ ☐

Études comparatives des approches phénoménologique, ethnométhodologique, ethnographique, interactionniste symbolique, dialectique et féministe dans le courant de la recherche qualitative.

Vol. 17, 1995
Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec : un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980 (Mellouki, Tardif) (100 p.) 15,00 $ ☐

Cet ouvrage dresse un bilan des recherches, des discours et des débats des formateurs et des chercheurs universitaires sur le personnel enseignant et sa formation.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (2e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation (Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7,00$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (2e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada (Deblois)

Vol.4, 1988 (épuisé)
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Deblois) (268 p.) 10,00$

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les <nouvelles> clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant <traditionnel>.

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Prujiner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (265 p.) 15,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1993
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours (Bélanger, Gauthier, Tardif) (239 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1993
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours(Gauthier, Bélzile, Tardif) (364 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Vol. 14, 1993
Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours(Martineau, Gauthier, Tardif) (236 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'éducation physique dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 15, 1994
Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation au Québec (Moisset et Brunet) (480 p.) 25,00$
Le présent ouvrage fait état de développements récents dans le domaine des théories et modèles d'organisation et de gestion associés notamment à la culture organisationnelle et examine leur potentiel d'application au milieu de l'éducation.

Vol. 16, 1994
Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours (Dembélé, Gauthier, Tardif) (248 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de français dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Série Études et documents (suite)

Vol. 17, 1994
Évolution des programmes d'enseignement religieux de 1861 à nos jours(Duval, Gauthier, Tardif) (352 p.) 15,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'enseignement religieux dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

☐

Série Relance-Laval
Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (520 p.) 20,00$ ☐

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$ ☐
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (680 p.) 30,00$ ☐

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 3.50 $ de frais d'expédition pour un cahier* et 7% TPS au prix indiqué.
*** 1,00 $ par cahier supplémentaire.**

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No._____

☐ MASTER CARD No._____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation_____ Tél.:_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse_____

_____

Code postal_____

DATE :_____

Résumé

Au cours des quinze dernières années au Québec, la recherche, les discours et les débats des formateurs et des chercheurs universitaires sur le personnel enseignant et sa formation ont abordé des sujets fort variés. Cet ouvrage vise à brosser un bilan synthétique des travaux publiés durant cette période. La première partie du bilan donne une description générale du nombre et de la fréquence des travaux au cours de la période considérée. La seconde partie analyse les thèmes majeurs relevés dans la littérature: la formation initiale et continue; les contenus de la formation; les acteurs engagés, la question de la professionnalisation; le savoir des enseignants; la recherche universitaire et son rôle dans la formation des enseignants. La conclusion propose une synthèse de ces différents travaux; elle met en évidence les zones d'ombre et les points de force de la recherche universitaire sur la formation du personnel enseignant; enfin, elle dégage certaines des voies qui restent ouvertes à l'investigation.

M'hammed Mellouki est chercheur à l'Université Laval en sciences de l'éducation et professionnel de recherche du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante et membre du Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École. Maurice Tardif est professeur à l'Université Laval en sciences de l'éducation, directeur du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante et membre du Groupe de recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École.